

MARIA MADSELVA FERREIRA FEIGES

**A DIMENSÃO EDUCATIVA DO TRABALHO DOS FUNCIONÁRIOS DA  
EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA  
ESCOLA PÚBLICA:  
LIMITES E POSSIBILIDADES**

CURITIBA

2003

MARIA MADSELVA FERREIRA FEIGES

**A DIMENSÃO EDUCATIVA DO TRABALHO DOS FUNCIONÁRIOS DA  
EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA  
ESCOLA PÚBLICA:  
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Acácia Zeneida Kuenzer

CURITIBA

2003

## TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### PARECER

Defesa de Dissertação de **MARIA MADSELVA FERREIRA FEIGES** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR<sup>a</sup> ACACIA ZENEIDA KUENZER; DR<sup>a</sup> MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES; DR<sup>a</sup> SONIA LANDINI argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A DIMENSÃO EDUCATIVA DO TRABALHO DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA: LIMITES E POSSIBILIDADES”**

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

PROFESSORES:

  
DR<sup>a</sup> ACACIA ZENEIDA KUENZER (Presidente)

  
DR<sup>a</sup> MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES (Membro Titular)

  
DR<sup>a</sup> SONIA LANDINI (Membro Titular)

Apreciação


*aprovada*

*aprovada*

*aprovada*



Curitiba, 26 de agosto de 2003

  
Profª Drª Lígia Regina Klein  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação

“A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, *uma* realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz.”

Gramsci

“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”.

Paulo Freire

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os funcionários da educação que estão na luta pela construção e aprovação de um Plano de Carreira.

Aos meus filhos Márcia e André, a alegria da minha vida e motivo da minha luta por um mundo melhor.

Ao meu amigo José Valdivino de Moraes, companheiro de longas jornadas de trabalho que sempre defendeu a importância social e política deste trabalho.

## **AGRADECIMENTO**

Quero agradecer em primeiro lugar a Banca Examinadora pelas sugestões de adensamento ao trabalho e de forma especial à minha orientadora.

A todos os professores e colegas do mestrado com quem partilhei momentos uma experiência muito diversa e significativa.

“À Prof.<sup>a</sup> Dativa pelo estímulo e valorização quanto à escolha deste objeto de estudo.

À Prof.<sup>a</sup> Jussara pelo carinho respeitoso que sempre acompanhou minha vida profissional.

À Cida, Andrea Caldas e Andréa Gouveia- companheiras de experiências significativas na Rede Municipal de Curitiba- com quem tenho a honra de continuar convivendo profissionalmente.

A todos os meus colegas de Departamento pelo estímulo à realização deste trabalho.

E finalmente, aos meus pais que na sua origem de lavradores labutaram para seus filhos estudarem.

Aos meus irmãos e sobrinhos que também lutam pela construção de um mundo melhor.

E “in memória” ao Osias Feiges, o marido, mas acima de tudo, companheiro nas ideias.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>16</b>
1.1 COMEÇANDO PELO COMEÇO.....	16
1.2 EM BUSCA DAS CAUSAS DA (NÃO) PARTICIPAÇÃO DO FUNCIONÁRIO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ESCOLA.....	26
<b>CAPÍTULO II – AS TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E SEUS REFLEXOS NO MUNDO DO TRABALHO.....</b>	<b>36</b>
2.1 O DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO NO MODELO TAYLORISTA-FORDISTA: DA ACUMULAÇÃO DO CAPITAL À REGULAMENTAÇÃO SOCIAL.....	37
2.2 A QUEDA DO MODELO FORDISTA E O SURGIMENTO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO.....	43
2.3 A DIMENSÃO EDUCATIVA DO TRABALHO DOS FUNCIONÁRIOS NA PERSPECTIVA DAS PECULIARIDADES DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR.....	51
2.4 A GESTÃO LERNER (1995-2002) NA PARANÁ: OS CONTORNOS DA FLEXIBILIZAÇÃO PRODUTIVA E AS ESPECIFICIDADES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	62
<b>CAPÍTULO III – REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO: BUSCANDO NOVAS PERSPECTIVAS DE PARTICIPAÇÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA.....</b>	<b>69</b>
3.1 A DISTÂNCIA ENTRE O DISCURSO DEMOCRÁTICO E A PARTICIPAÇÃO COLETIVA: QUEM É O EXCLUÍDO?.....	70
3.2 OS CONTORNOS E OS DESDOBRAMENTOS DA PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	83
<b>CAPÍTULO IV – A TRAJETÓRIA DA UNIFICAÇÃO SINDICAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO À CONSTRUÇÃO DA UNIDADE LOCAL DE TRABALHO: AS MEDIAÇÕES NECESSÁRIAS .....</b>	<b>90</b>
4.1 O PERCURSO: DE SINDICATO DE FUNCIONÁRIOS À UNIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO.....	91
4.2 A CARREIRA E A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: O PAPEL DA CNTE E DA APP-SINDICATO NA FORMULAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA.....	96
4.3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA: ESPAÇO POSSÍVEL DE CONSTRUÇÃO DA UNIDADE POLÍTICO-PEDAGÓGICA POR LOCAL DE TRABALHO.....	100

<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>



## RESUMO

Esta dissertação aborda os limites e as possibilidades de participação dos funcionários das escolas estaduais na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico enquanto identidade da escola pública. O estudo explicita uma concepção de Projeto Político-Pedagógico fundamentado na pedagogia progressista. O objeto de estudo foi construído a partir da análise de dados empíricos levantados em cursos de formação continuada para funcionários de escola, na modalidade de extensão universitária promovidos pelo Setor de Educação da UFPR em conjunto com a APP-Sindicato. A (im)possibilidade de participação do funcionário adquiriu relevância como objeto de estudo mediante o confronto entre os fundamentos teórico-metodológicos do eixo da gestão democrática e da precarização das condições de trabalho decorrente dos impactos da reestruturação capitalista como pressuposto do governo neoliberal. O estudo revela a vontade política do funcionário fortalecida pela unificação sindical, porém fragilizada pelas condições precárias de trabalho que ameaçam qualquer possibilidade de construção da unidade possível por local de trabalho. Concluiu-se pela necessidade de organização político-sindical para formular uma política de carreira para os funcionários e no âmbito desta uma qualificação profissional que assegure a participação efetiva do funcionário enquanto exercício da dimensão educativa de seu trabalho.

Palavras-chave: Projeto político-pedagógico. Precarização das condições de trabalho. Participação. Gestão democrática.

## **ABSTRACT**

This dissertation addresses the limitacies and possibilities of the participation of the state's public school workers in the collective construction of the Political-Pedagogical Project as public school identity. The study makes explicit a conception of the Political-Pedagogical Project based on progressive pedagogy. The object of study was constructed from the analysis of empirical data collected on continuing education courses for employees of school, in the form of university extension programs promoted by the Education Department of UFPR together with APP – Union. The (im)possibility for the workers' participation gained importance as an object of study by the confrontation between the theoretical and methodological axis of democratic management and the precariousness of working conditions resulting from the impacts of capitalist restructuration. The study revealed the political will of the public worker strengthened by the union, but weakened by poor working conditions that threaten any possibility of building a possible unity in the workplace. It has been concluded by the need to formulate a policy of career for employees as part of a professional qualification to ensure the effective participation while an exercise of the educational dimension of their work.

Key-words: Political-pedagogical project. Precariousness of the work condition. Participation. Democratic management

## INTRODUÇÃO

Pode-se, hoje, visualizar com maior clareza, o impacto das mudanças ocorridas na sociedade, particularmente, nas duas últimas décadas.

Ao lado das mudanças resultantes dos avanços tecnológicos relativos à informática, microeletrônica, telecomunicações, biotecnologias, surgimento de novos materiais e formas de energia, caminha uma crescente desigualdade social.

Além da necessidade de compreender as relações entre revolução tecnológica, aumento da pobreza e concentração do capital, é preciso debater o papel do Estado na produção e reprodução da sociedade capitalista.

Nesse sentido, busca-se compreender as relações entre reestruturação produtiva do capital e restauração das forças conservadoras para entender a recomposição política e econômica da sociedade capitalista em sua nova forma, que além de promover a destruição contínua de empregos na área industrial, instala a competitividade do capital internacional, ao mesmo tempo em que amplia o consumo do segmento de alta renda, através da liberação do comércio e do influxo dos bens de consumo duráveis e de luxo importados para esse pequeno segmento de população.

Trata-se de reativar a produção destinada ao mercado externo, às custas da pobreza e da redução dos custos de produção.

Chossudovsky (1999) afirma que a existência de um grande contingente de trabalhadores rurais sem terra e de uma grande massa de desempregados constituem a alavanca de acumulação de capital global que regula os custos do trabalho em cada economia nacional.

Nesta perspectiva, a recomposição política nacional e internacional expande-se na direção das orientações do projeto político e econômico que preconiza a abertura comercial, a desestatização e desregulamentação dos mercados e, em especial, a financeira e do trabalho.

As consequências políticas dessas transformações atingem de forma específica as populações mais pobres e com menor nível de escolarização.

No Brasil, a partir do final da década de 80, os governos se estruturam a partir da nova lógica do capital e buscam a articulação entre duas metas

fundamentais: de um lado, conter a insatisfação dos desfavorecidos econômica e politicamente e por outro lado, mobilizar favoravelmente a opinião pública para as reformas necessárias ao novo modelo capitalista de Estado.

Desta forma, as mudanças decorrentes das transformações no mundo do trabalho (FRIGOTTO, 1995, KUENZER 1998, 2000, ANTUNES 1999 e 2000) e da nova forma de gerenciamento de políticas públicas pelo Estado, exigem reflexões rigorosas sobre as condições de trabalho em geral e em especial escolas públicas.

Pode-se, então, perguntar em que medida a precarização das condições de trabalho afeta a participação do funcionário na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico de uma escola pública comprometida com os interesses e necessidades da população que vive do trabalho?

O objetivo desse trabalho é investigar as formas de participação do funcionário nas atuais condições de trabalho na escola, na gestão Lerner configuram as condições necessárias à hegemonia capitalista, seja na definição de políticas públicas articuladas aos interesses privados do capital, seja no desenvolvimento de uma política de educação adequada à nova forma de acumulação capitalista.

No capítulo I, sistematizamos nossa experiência relativa à formação continuada de funcionários da educação, realizada na forma de projeto de extensão universitária, juntamente com a APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Estado do Paraná.

Previamente, foram selecionados seis pólos regionais para realização dos Seminários com base na capacidade de mobilização da diretoria dos Núcleos Regionais da APP-Sindicato como também na possibilidade de liberação do funcionário para participar dos seminários, por parte de alguns diretores de escola. Já prevíamos que não haveria apoio da Secretaria de Estado da Educação – SEED a essa atividade de formação continuada, em razão da existência de uma forte oposição entre os diferentes projetos defendidos pelo Governo do Estado e pela APP-Sindicato na defesa de que "a democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da república". (FREIRE, 1995, p.75)

A estratégia utilizada para sensibilizar o funcionário sobre a importância de sua participação no Seminário de Formação Continuada fundamentou-se em discussões relativas à carreira, à análise das condições de trabalho e formas

específicas de atuação no conjunto das atividades educativas "como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo" (VEIGA,1995, p.11) enquanto dimensão possível do Projeto Político-Pedagógico.

Apresentamos, no capítulo II, uma análise teórica sobre a precarização das condições de trabalho e de vida dos trabalhadores e, em especial, um recorte específico sobre a situação do funcionário da educação, considerando sua inserção numa forma de trabalho que tem características especificamente pedagógicas.

Busca-se evidenciar os novos contornos que a precarização adquire quando submetida à análise das peculiaridades da gestão escolar e da ausência de políticas públicas específicas para este segmento de trabalhadores em educação.

À luz deste marco teórico, discutimos no capítulo III, os dados empíricos que revelam as condições de precarização do trabalho às quais os funcionários foram submetidos na gestão Lerner 1995/2002. A par destas condições, analisamos as dificuldades de participação do funcionário no Projeto Político-Pedagógico da escola, a partir da compreensão da natureza peculiar da organização do trabalho pedagógico escolar.

E no capítulo IV, construímos o percurso da unificação sindical dos trabalhadores em educação no Paraná, discutindo o conceito "funcionário da educação" à luz de uma política de Organização de Plano de Carreira, Cargo e Salário consubstanciada na construção da cidadania deste trabalhador.

Articulada a essa concepção de Plano de Carreira, apresentamos também uma política específica de qualificação desse segmento de trabalhadores em educação, a partir das propostas de Plano de Carreira da CNTE e da APP-Sindicato do Paraná.

Desta forma analisamos contraditoriamente os reflexos da precarização das condições de trabalho em face da (im)possibilidade de participação crítica do funcionário da escola na construção unitária das lutas políticas por local do trabalho, a partir de sua real participação no Projeto Político-Pedagógico da escola, como sujeito ativo da transformação social.

Podemos afirmar que um dos eixos de conteúdos do Seminário adquiriu significado relevante por tratar-se do *acesso ao conhecimento dos pressupostos da gestão democrática da escola pública* (SAVIANI,1983,1992; PRAIS, 1990; PARO, 1997, 2000, 2001; FREIRE, 1992, 1995, 1996 e VEIGA, 1995, 1998, 2000, 2001)

constituindo o maior desafio para a participação dos funcionários, a partir de uma estratégia de convencimento de alguns diretores, mediante a promessa de reposição do dia de trabalho.

Portanto, este mecanismo de valorização da participação de professores, pais, alunos e, no caso específico dos funcionários conjuga a compreensão teórica inicial sobre os fundamentos da gestão democrática e as possibilidades de provocar mudanças em que o

ato de trilhar significa percorrer, palmilhar, abrir caminhos novos, andar em busca de novos rumos, e que a escola, como instituição social compromissada com a educação de crianças, jovens e adultos, realiza uma ação intencionalizada, sistemática, de acordo com princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos, reafirma-se a pertinência da reflexão que ora se propõe. (VEIGA, 2001, p. 45-46)

A capacidade demonstrada de perceber a importância de sua participação na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico enquanto abertura de espaço institucional para "exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha na relação com a prática educativo-progressista..." (FREIRE, 1995, p. 73), além de qualificar a atuação deste segmento desafia também a inserção crítica dos professores neste processo.

A compreensão teórico-metodológica da importância deste processo de confiança nos novos propósitos de participação na escola, ao mesmo tempo contraditórios, incluem a valorização do saber que conduziu a uma reflexão crítica sobre a escolarização dos próprios funcionários.

A crença na possibilidade de viabilizar a participação ativa do funcionário nos processos de gestão colegiada revelou inicialmente dois caminhos: a ruptura de ações de grupos privilegiados, como diretores que (FREIRE, 1995, p.74) "juntando às ordens recebidas alguns caprichos seus, emudecem zeladores, vigias, cozinheiras, professores e alunos" e o segundo, enquanto conquista de espaço de vivência plena da totalidade da educação (SAVIANI, 1998, PARO, 2000) como apropriação da cultura em sua especificidade crítica de educação escolar que oferece as ferramentas necessárias ao questionamento da relações de poder da sociedade capitalista, portanto, saberes indispensáveis à construção da autonomia do cidadão e da escola pública democrática .

Em termos metodológicos, procuramos identificar os elementos de confluência, as contradições e as mediações possíveis para construir este objeto de estudo com base no campo das políticas públicas, na perspectiva de contribuir para a formulação da carreira e formação profissional e continuada dos funcionários de escola, na busca da construção de uma prática educativa unitária no âmbito do Projeto Político-Pedagógico da Escola pública democrática.

Para tanto, recorreremos ao estudo de orientações e documentos produzidos pelo MEC, CNTE e APP-Sindicato, ao aprofundamento teórico da literatura referente à construção de um Projeto Político-Pedagógico que possibilite o exercício democrático de participação do funcionário na busca da ampliação de seus direitos, enfrentando o modelo de Estado mínimo que tem consolidado as políticas educacionais no Paraná.

## **CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DA ESCOLA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

### **1.1 COMEÇANDO PELO COMEÇO...**

Ao longo de nossa carreira profissional, seja no exercício da função de pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, seja na docência no curso de Magistério – formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental ou ainda, no exercício de função pedagógica na Secretaria de Educação do Estado ou Secretaria Municipal de Educação de Curitiba construímos na rede pública de ensino algumas experiências significativas em relação à organização do trabalho escolar, à docência e à formação continuada de professores.

Na década de 90, começamos nosso percurso na educação superior, primeiramente em cursos de especialização e mais tarde, na graduação em duas instituições distintas: no curso especial de formação pedagógica de professores CEFET/PR e no curso de pedagogia de uma instituição privada de Curitiba.

Uma questão desafiadora na docência desses cursos, especialmente na disciplina de Estágio Supervisionado, era a necessidade de estender as discussões teórico-práticas referentes à formação de professores ao conjunto de profissionais da escola, onde se realizava a prática de estágio, aprofundando estudos sobre metodologias de ensino, avaliação, conselho de classe, (in)disciplina e violência social e escolar.

O atendimento a essas demandas ocorria de forma esporádica e imediatista, como se uma palestra sobre determinado tema fosse capaz de explicitar as complexas relações sociais e escolares ou ainda, criar condições para formular propostas de intervenção na prática.

Em julho de 1998 assumimos a função de professor-auxiliar no Setor de Educação da UFPR. Naquela ocasião, havia um conjunto de demandas de formação continuada de professores apresentados pelo Núcleo Regional da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Curitiba e Região Metropolitana.



A análise dessas demandas apresentava duas perspectivas interessantes. A primeira refere-se à possibilidade de realizar a formação continuada de professores de forma institucionalizada entre Setor de Educação/UFPR e APP-Sindicato, possibilitando distinguir ações isoladas que possivelmente dariam respostas imediatas, daquelas que pressupõem estudo, reflexão e produção coletiva pelo próprio grupo, como condição necessária à compreensão e superação dos limites da própria prática pedagógica.

A segunda representou o caminho que foi construído pelas duas instituições, com vista à reflexão e produção fundamentadas em claras opções políticas e ainda, no esforço coletivo dos professores da rede pública de pensar e construir um projeto-histórico politicamente comprometido com a qualidade da escola pública. Nesta perspectiva, assumimos o desafio de apresentar um Projeto de Extensão Universitária para atender a tais demandas e dar cumprimento ao requisito de professor com dedicação exclusiva.

No nosso caso a extensão universitária constitui um espaço objetivo que compõe nosso horário de trabalho, o que assegura a possibilidade de discutir, propor e sistematizar institucionalmente esta experiência de formação continuada planejada e executada em conjunto com a APP-Sindicato. Este projeto, além de propiciar a compreensão das relações sociais e suas imbricações na prática pedagógica, poderia potencializar a capacidade de reflexão e de resistência dos professores ao processo de construção da escola pública instituído no Paraná pelas políticas públicas neoliberais, do governo Lerner, no período de 1995 a 2002.

Assim, apresentamos um Projeto de Extensão Universitária para o período de outubro/98 a dezembro/2000, com o objetivo de realizar a formação continuada de trabalhadores em educação, compreendendo atividades como palestras, seminários e cursos de extensão universitária, destinados a profissionais da educação de Curitiba e Região Metropolitana.

Presumiu-se a partir dos temas propostos pelos professores que o eixo articulador da formação continuada seria a discussão teórico-prática referente à construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola pública.

Desta forma, organizamos os conteúdos com base na concepção democrática de sociedade e de educação, com enfoque na socialização do conhecimento, na valorização e formação continuada dos trabalhadores em

educação e na gestão democrática da escola. Entendendo que a metodologia a ser adotada constituía também o próprio processo de formação continuada, optamos pelo estudo/aprofundamento do tema da seguinte forma:

- Leitura prévia dos textos básicos;
- Participação ativa nas discussões com o docente e os colegas;
- Preparação e realização de uma tarefa na escola, envolvendo um dos segmentos ou todos os segmentos da comunidade escolar, de acordo com o tema discutido e as condições reais da escola;
- Relato da atividade realizada na escola, na etapa seguinte do seminário ou do curso.

No que se refere à metodologia, os participantes demonstraram inicialmente, muita apreensão quanto às atividades a serem realizadas na escola. Contudo, os primeiros relatos e a análise de suas possibilidades e dificuldades revelaram o reconhecimento sobre a importância do trabalho coletivo na articulação dos fundamentos de uma concepção de mundo que explicita a unidade teórico-prática da organização do trabalho escolar.

Em várias escolas essas discussões envolvem pais, alunos, professores, funcionários, diretores e pedagogos. Em outras, a participação restringia-se a representantes dos diferentes segmentos.

A maior dificuldade restringia-se ao tempo necessário à participação nos seminários e cursos, como também nas tarefas específicas a serem realizadas nas escolas, considerando a inexistência de hora/atividade para os professores. Por outro lado, professores, pedagogos e alguns diretores conseguiram organizar a escola de forma que viabilizasse tanto a presença nos seminários e cursos, como também a realização das tarefas específicas na escola e muitas delas foram realizadas fora do horário de trabalho.

O conceito de Projeto Político-Pedagógico da escola (VEIGA, 1996, 1998, 2000) põe em discussão os princípios democráticos, configurando de forma clara e objetiva o direito à formação continuada e nesse contexto a importância da hora/atividade como espaço de estudo coletivo dos problemas da escola e apresentação de propostas de trabalho que superem a dicotomia entre práticas pedagógicas que segregam professores e funcionários confinando-os a grupos de trabalhadores organizados entre os que planejam e os que executam.

Esta abordagem permitiu que muitos educadores começassem a distinguir as concepções orientadoras da política de educação da Secretaria de Estado da Educação -SEED e do projeto proposto pela APP-Sindicato e Setor de Educação, explicitando as contradições e os conflitos.

Evidenciou-se, desta forma, a necessidade de ampliar o tempo das atividades de extensão para atender as expectativas de aprofundamento teórico de modo a explicitar os elementos referentes à compreensão da prática. Estabeleceu-se o confronto entre aqueles dois projetos. A revelação dos fundamentos conservadores do projeto de educação do governo do Estado conflita frontalmente com os pressupostos teóricos do Projeto Político-Pedagógico articulado aos interesses de transformação social. Ao mesmo tempo, explicitou-se a impossibilidade real de resolver tais conflitos, porque o projeto de extensão da UFPR/Setor de Educação e APP-Sindicato não pretendia e não deveria substituir a responsabilidade da SEED na realização de formação continuada para seus quadros funcionais.

Assim, o que dá clareza ao projeto político-pedagógico é a sua *intencionalidade*. O projeto é uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem. É uma proposta de ação político-educacional e não um artefato técnico. Isso implica a necessidade primordial de distinguir, no processo de conhecimento, o fundamental e necessário do secundário e fortuito, com o fim de que o específico da instituição educativa não se dilua e não se perca (cf. FRIGOTO 1994). Assim, o projeto pedagógico como instrumento de ação política deve estar sintonizado com uma visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, formação profissional e pleno desenvolvimento pessoal, (VEIGA,2000, p.186-187).

Neste contexto, tornou-se importante o envolvimento dos funcionários na discussão sobre a função social da escola, reconhecendo que a oferta de educação de qualidade técnica e política para todos constitui direito do educando e exige esforço conjunto e vontade política do coletivo escolar.

Essa ideia traz as implicações decorrentes de um projeto progressista de educação que pressupõe uma organização escolar que considere a diversidade cultural, social econômica e política, "mas que entenda que o aluno é o sujeito concreto, real, histórico e ético do processo educativo". (VEIGA, 2001, p.56).

Enquanto análise crítica das condições determinadas e determinantes das relações sociais os instrumentos de gestão democrática da escola pública, como os processos de eleição de diretor, formação de conselhos escolares e o redimensionamento dos conselhos de classe podem revelar as possibilidades de uma administração colegiada mediar a estruturação do trabalho pedagógico com base na participação responsável dos segmentos de pais, professores, alunos e funcionários.

Nesta ótica, "a administração colegiada possibilita efetivar uma pedagogia que abra espaço para as forças emergentes da sociedade. Tudo é feito com o intuito de comprometer a escola com a construção de uma nova ordem social". (PRAIS, 1990, p. 43).

Em contrapartida, consolida-se o conceito de gestão escolar compartilhada nas orientações das políticas de educação do governo Lerner como forma teórica que dissimula a compreensão política da concepção de gestão democrática.

Este contexto é analisado por SOUZA (2001) que explicita a forte influência da revista Gestão em Rede com o maior número de escolas premiadas em relação a outro Estado da federação, utilizando "a expressão gestão compartilhada que se situa dentro do referencial da GQT" (p.84).

A adesão das escolas à proposta governamental promove equívocos quanto à compreensão do conceito de participação democrática, reduzindo-o à ideia de participação concedida, mas exalta a importância da comunidade em ações complementares do Estado, fortalecendo o papel da população como ator responsável pela solução dos problemas locais.

Entre o discurso de gestão compartilhada e o exercício da participação democrática coletiva constroem-se diferentes formas de exclusão.

Quem é o excluído?

Durante uma palestra para o conjunto de professores de uma escola, numa manhã de sábado, observamos que uma moça limpava calmamente, do lado externo, os vidros da janela, como se quisesse, ao mesmo tempo em que trabalha, ouvir e compreender o conteúdo em discussão.

Perguntamos-lhe se gostaria de participar dessa reunião. Ela respondeu que sim, mas que a escola aproveita para realizar "aquela faxina" no dia em que não tem

alunos na escola. Mesmo diante de sua resposta, insistimos com outra pergunta: se pudesse estar aqui, o que diria aos professores?

“Que na hora em que o professor e o aluno ajudarem a manter a escola limpa e recolher o vasilhame de merenda escolar no local certo, a gente poderia estar aí discutindo isso e outras coisas”, afirmou aquela profissional responsável pela limpeza.

O conteúdo desse episódio e de outros relatos configura a distância entre o discurso aparentemente participativo e a prática coletiva, como também explicita dois princípios: o trabalho coletivo como fundamento da organização escolar e o princípio educativo do trabalho – a busca da unidade entre teoria e prática, entre pensar e fazer, entre trabalho material e trabalho intelectual.

Nesta perspectiva, nossa atividade de extensão de modo que viabilizasse a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Assim, o curso de extensão intitulado “O papel do currículo na formação do pensamento crítico do aluno e do professor” realizado no período de agosto a outubro/2000, em quatro encontros de oito horas, com intervalos de aproximadamente quinze dias para propiciar discussões no interior da escola, reconfigurou a abrangência da participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Os participantes (professores, funcionários, APM e Conselho Escolar) foram selecionados pela escola, proporcionalmente ao número de profissionais para representar as escolas da região que compreende os bairros Boqueirão, Vila Hauer e Uberaba. A partir do primeiro encontro e, na perspectiva dos conteúdos abordados, os participantes deveriam organizar uma prática na escola que incluísse também os alunos para que em determinado momento do encontro seguinte, apresentassem o relato da vivência. Das escolas que realizaram as práticas propostas, percebemos no relato dos alunos, a presença da figura do funcionário, seja na limpeza ou na merenda escolar. Ao mesmo tempo, na fala dos pais evidenciou-se a falta de informação do funcionário que atende o portão, ou ainda, ênfase na citação do funcionário responsável pelo lanche mais gostoso da escola. O professor raramente mencionou o papel do funcionário e quando citou alguém foi no sentido de que “a limpeza da sala deixa sempre a desejar”.

A referência ao trabalho do funcionário identificada apenas pelos aspectos explícitos do trabalho manual ou da ausência de qualidade nas atividades desenvolvidas fundamenta-se na divisão técnica do trabalho, que por outro lado promove uma nítida segregação dos funcionários no interior da escola.

Percebemos na análise do papel do currículo na formação humana do aluno e na formação do pensamento crítico deste e do professor que a questão da gestão democrática da escola e a socialização do conhecimento como especificidade da educação escolar, portanto fator de democratização da escola e da sociedade, adquiriu significado muito intenso no discurso do funcionário, dos pais e dos alunos.

Por que os pais, os alunos e os funcionários apresentam uma defesa mais orgânica quanto ao direito à apropriação do conhecimento? Por que os professores ainda assumem uma atitude muito frágil mediante este questionamento?

Inicialmente, uma resposta possível a esta questão compreende a intenção de construir um projeto de educação com base na participação coletiva de todos os segmentos da comunidade escolar, além de incorporar os princípios da gestão democrática que enfatizam o papel do currículo como núcleo básico de socialização do conhecimento. De forma unânime, todos os segmentos defenderam demandas específicas de formação continuada de todos os profissionais da escola (incluindo Conselho Escolar) como estratégia capaz de realizar o enfrentamento às políticas públicas de educação que não incluem a totalidade da população.

As demandas por formação continuada constituíram a unidade de discurso entre todos os segmentos da escola. Defenderam esta necessidade como possibilidade de contribuir para uma reflexão crítica sobre os problemas da escola que não podem prescindir dos enfoques na relação conteúdo-forma com a finalidade de superar uma visão reducionista das práticas educativas.

O que leva o educador a filosofar são os problemas (entendido esse termo com o significado que lhe foi consignado) que ele encontra ao realizar a tarefa educativa. E como a educação visa ao homem, é conveniente começar por uma reflexão sobre a realidade humana, procurando descobrir quais os aspectos que ela comporta, quais as suas exigências, referindo-se sempre à situação existencial concreta do homem brasileiro, pois é aí (ou pelo menos a partir daí) que se desenvolverá nosso trabalho. Assim, a tarefa da Filosofia da Educação será oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade e caminhando a solução de questões tais como: o conflito entre “filosofia de vida” e “ideologia” na atividade do educador; a necessidade da opção ideológica e suas implicações; o caráter

parcial, fragmentário e superável das ideologias e o conflito entre diferentes ideologias; a possibilidade, legitimidade, valores e limites da educação; a relação entre meios e fins da educação (como usar meios velhos em função de objetivos novos?); a relação entre teoria e prática (como a teoria pode dinamizar ou cristalizar a prática educacional?); é possível definir objetivos para a educação brasileira? Quais os condicionamentos da atividade educacional? Em que medida é possível superá-los e em que medida é preciso contar com eles? (SAVIANI, 1989, p.29-30)

Na contramão desta discussão, a SEED em consonância com os princípios de reforma do modelo de Estado, o governo recorre à racionalidade técnica da administração empresarial e ao apoio da legislação oriunda do Conselho Estadual de Educação do Paraná para exigir o cumprimento de prazos (outubro/2000) para elaboração e entrega de cópia da Proposta Pedagógica da escola aos Núcleos Regionais de Educação.

Para tanto, realiza em Faxinal do Céu – Universidade do Professor – um grande evento para diretores e pedagogos <sup>1</sup> com a presença de palestristas que defenderam diferentes abordagens teóricas sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico, sem contudo trabalhar os aspectos contraditórios ou mesmo, a possibilidade do exercício da autonomia pedagógica da escola na escolha de seus rumos.

Finalmente, na síntese feita pela SEED, o conceito de Projeto Político Pedagógico é reduzido à Proposta Pedagógica. Para justificar tal imprecisão teórica, os técnicos recorrem de forma inadequada aos fundamentos da obra de Paulo Freire, afirmando que todo ato educativo é um ato político.

Neste sentido torna-se necessário distinguir abordagens opostas quanto à interpretação do conceito “ato político”.

Entende-se a dimensão política do ato educativo na medida em que a sociedade e a escola constroem processos de inclusão do pobre, do mendigo, do negro, da mulher, do camponês, do operário, do índio, enfim de todos aqueles que se encontra à margem do acesso aos bens materiais, políticos e culturais.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do

---

<sup>1</sup>A referência ao profissional pedagogo é meramente conceitual, porque o número de pedagogos com formação em pedagogia e concursados é mínimo. As vagas tem sido preenchidas por professores (licenciatura), a convite do diretor da escola.

arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la diminuindo a distância entre o que fizemos e o que fazemos.” (FREIRE, 2000, p.67)

Nesta direção, outros autores como PARO (1997), FRIGOTTO (1995) VEIGA (1995, 1998, 2001), GENTILI (1995), SAVIANI (1983, 1989, 1992) reafirmam que o atendimento aos interesses das camadas populares em termos de redimensionar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar, o que inevitavelmente amplia os impactos da educação em relação às exigências de transformação da sociedade.

De forma coerente com seu projeto neoliberal<sup>2</sup>, o Governo Lerner reduz o caráter público da educação nas reformas educacionais, homogeneizando o conceito de qualidade total da aprendizagem na abordagem curricular por habilidades e competências, desde a educação infantil até o ensino médio, contrariamente às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental, evidenciando,

a ideia de que o funcionamento de um sistema educacional pudesse ser otimizado com o Estado assumindo um papel bem mais secundário que o atual, deixando ao jogo do mercado a incumbência de alcançar realizações para as quais a gestão estatal não tem sido efetiva”. (COSTA, 1995, p.45)

Por outro lado, o discurso neoliberal traduz uma leitura invertida da realidade (FRIGOTTO, 1995). As expressões superestruturais de relações sociais cuja base é marcada pela exclusão.

Anunciam qualidade total, autonomia, flexibilidade e reeditam formas renovadas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de descentralização(...) Em síntese, o neoliberalismo se põe como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo deste final de século. Uma alternativa que deriva do “delírio de uma razão

---

<sup>2</sup>Estado Neoliberal é uma expressão utilizada para designar o novo tipo de estado que pró e abertura de mercados, diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. O ajuste estrutural funda-se na drástica redução do setor estatal, mediante a privatização de empresas públicas, liberalização de salários e preços, reorientação da produção agrícola e industrial para exportação. A desregulamentação dos direitos sociais é uma das características do Estado mínimo que privatiza, desregulamenta e cria condições precarizadas de trabalho.



cínica”, que prognostica o fim da história.(...) por fim, a negação de categorias gerais, como universalidade, objetividade, ideologia, verdade, tidos como mitos de uma razão etnocêntrica e totalitária, surgindo em seu lugar a ênfase na diferença, alteridade, subjetividade, contingência, descontinuidade, privado sobre o público (CHAUÍ, 1993, p.22-3, *apud*, FRIGOTTO, 1995, p.79-80)

A imposição desse ideário deu-se de tal forma, que durante o referido Seminário para diretores e pedagogos, a SEED trabalhou e distribuiu dois roteiros: o primeiro “Roteiro Possível – A proposta Pedagógica em Construção” e segundo, “Roteiro de Análise”. Aparentemente, pretendia-se assegurar a apresentação padronizada das Propostas Pedagógicas, assumindo, por outro lado, uma forma de construção restrita e autoritária, porque foram envolvidos neste processo apenas o diretor e o pedagogo, na perspectiva de gerentes da escola que promovem “as chamadas 'virtudes vigorosas' - energia pessoal, empenho, persistência, competitividade, combatividade, autonomia, flexibilidade etc” (MOREIRA, 1995, p. 96)

A participação dos pais, alunos, professores e funcionários no processo de construção da proposta pedagógica foi devidamente eliminada. Os educadores críticos promovem um embate educacional que tenta recuperar a ideia de que “não é possível separar política de educação, o ato político é pedagógico e o pedagógico é político”. (FREIRE, 2000, p.127).

Por conseguinte, as escolas que apresentaram resistência a esse processo tiveram suas propostas pedagógicas devolvidas para 'correção', o que de certa forma, obrigou algumas delas a construírem um texto para efeito legal e o outro (muitas vezes não escrito) a partir da prática de educadores que sonham com uma sociedade justa e democrática.

A educação não pode, portanto, ser encarada unicamente segundo uma lógica econômica ou tecnológica, segundo uma perspectiva de eficácia ou de racionalização. Nos dias que ocorrem, o fim das grandes ideologias convida-nos a uma redescoberta da função social da utopia, das pequenas utopias que dão sentido ao nosso trabalho cotidiano como educadores. (NÓVOA, 1998, p.37)

Essa tentativa de resistência às políticas da SEED, muitas vezes, é agravada pela fragilidade teórica dos educadores que dificulta a compreensão das complexas relações entre sociedade, educação e reformas políticas do Estado,

fortalecendo, assim, a descrença nas possibilidades de mudança e instalando uma acomodação passiva.

O ideário neoliberal tenta difundir a crença de que o setor público é o responsável pela crise e pela ineficiência vigente e que, por outro lado, o mercado e o setor privado apontam para eficiência, qualidade, produtividade, equidade. Daí a defesa de um Estado mínimo, de um Estado que interfira apenas o necessário para garantir o processo de reprodução do capital (MOREIRA, 1995, p. 96)

Verifica-se que o conceito de proposta pedagógica refere-se ao campo de ação específica do professor como prática docente, configurando a exclusão do funcionário nas discussões amplamente pedagógicas que poderiam explicitar a dimensão educativa do trabalho dos funcionários.

## 1.2 EM BUSCA DAS CAUSAS DA (NÃO) PARTICIPAÇÃO DO FUNCIONÁRIO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ESCOLA

A divisão do trabalho determina as relações de hierarquização dos trabalhadores não apenas em termos de escolaridade, mas também "exclui a possibilidade de participação nas decisões de planejamento, organização e execução" (KUENZER, 1989, p.13) em qualquer atividade que reproduz relação de poder. Neste caso, a exclusão do funcionário em termos de participação na elaboração da proposta pedagógica explica-se pela natureza específica da formação do professor em determinada ciência, o que o qualifica para o exercício da função docente neste campo do conhecimento.

A opção teórica da SEED quanto à utilização do conceito *proposta pedagógica* reafirma "a tradição" de que proposta pedagógica é tarefa curricular que se restringem à autoria exclusiva dos professores em referência a sua formação acadêmica, revelando o entendimento de mera transmissão de conhecimento.

Essa visão (im)possibilita outras discussões sobre metodologias de ensino e práticas avaliativas que possam ser submetidas à crítica por parte dos pais, alunos e funcionários em direção a mudanças consistentes e duradouras da prática pedagógica escolar.

O art.12 da LDB determina que "*os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I -*

*elaborar e executar sua proposta pedagógica". O texto legal refere-se ao conceito estabelecimento de ensino que não é composto exclusivamente por professores. A mesma Lei afirma a especificidade do trabalho do professor no Art.13 "Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.*

Neste sentido, valoriza-se o projeto de educação moderna a partir da especificidade da atuação docente restrita ao conhecimento, ignorando que a ausência de referências a outros segmentos da comunidade escolar no texto legal não significa impedimento de participação nas discussões sobre o conjunto da Proposta Pedagógica.

É preciso considerar que a escola, instituída no projeto da modernidade com função social de construir as bases de uma nova sociedade pela emancipação da razão humana, buscou a estabilidade de seu projeto pedagógico na definição do conceito de homem, no entendimento de seu processo de desenvolvimento e na projeção de uma sociedade idealizada pelos princípios de igualdade, liberdade e justiça. O projeto escolar propunha-se a contribuir para o alcance desses objetivos por meio de um currículo cientificamente organizado e capaz de conduzir o educando à mudança de atitude pelo domínio de conhecimentos e habilidades compatíveis com as demandas sociais (SANTIAGO, 2001, p.142)

Neste sentido, a utilização da expressão Projeto Político-Pedagógico por educadores progressistas como FREITAS (1998) GADOTTI (1994), SEVERINO (1999), VEIGA (1995, 1998, 2001), KUENZER (2002), FRIGOTTO (1995, 2001) reconfigura a defesa de uma concepção emancipadora de educação e sociedade onde o critério de justiça social constitui o eixo norteador da transformação social.

... uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. 'A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica.' (SAVIANI, 1983, p.93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características

necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1995, p.13)

Trata-se, portanto, de entender as formas de participação dos funcionários na educação escolar à luz do que se entende por Projeto Político-Pedagógico enquanto processo e produto de construção coletiva de concepção de mundo, educação e sociedade, comprometido com a possibilidade de transformação social. Tal projeto pressupõe a articulação dos princípios da gestão democrática da escola pública: democratização das relações internas da escola mediante prática de participação coletiva nos processos de eleição de diretores, constituição de Conselhos Escolares, reconfiguração do papel das APMs, formação de Grêmios Estudantis e redimensionamento dos Conselhos de Classe, e a socialização do conhecimento, porque

o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominantes, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.(...) o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é sua condição de libertação. (SAVIANI, 1983, p.66)

A ideia de trabalhar com o segmento da escola, basicamente excluído das discussões referentes à prática educativa, constituiu o objeto de trabalho do novo projeto de extensão intitulado “A formação continuada de educadores: o papel dos funcionários no processo educativo da escola”, para o período de 2001 a 2002, com a finalidade de promover palestras, seminários, cursos de extensão e debates sobre a concepção e formas de participação presentes na escola.

A participação favorece a experiência coletiva ao efetivar a socialização de decisões e a divisão de responsabilidades. Ela afasta o perigo das soluções centralizadas e dogmáticas desprovidas de compromisso com os reais interesses da comunidade escolar, efetivando-se como processo de co-gestão. A participação constitui-se, pois, em elemento básico de integração social democrática (PRAIS, 1990, p.84)

Esse projeto de extensão, agora em dimensão estadual, possibilitou também à APP-Sindicato retomar de forma objetiva o debate Político-sindical em termos de construção da unificação da categoria por local de trabalho, pondo em discussão a

dimensão educativa do trabalho dos funcionários que constituía o enfoque da campanha “Os funcionários também educam”.

A necessidade de explicitar a dimensão educativa do trabalho dos funcionários encontra bases sólidas no debate e no desvelamento das próprias condições de trabalho, confrontando Político-Pedagogicamente as concepções e conceitos constitutivos do Projeto Político-Pedagógico.

Abrindo caminhos para participação dos funcionários realizamos seis seminários em pólos regionais do Estado, com duração de oito horas.

Com base na temática “Construindo a participação do funcionário no Projeto Político-Pedagógico da escola” trabalhamos com os fundamentos da gestão democrática como referência teórico-metodológica para discutir e compreender as diferentes formas de participação que serão analisadas a partir do material empírico coletado nos Seminários.

A metodologia adotada nos Seminários viabilizou a participação efetiva dos funcionários no processo de reflexão e discussão sobre suas condições de trabalho e formas de atuação na escola, em parte, graças à abordagem expositivo-dialogada e à utilização de recursos audiovisuais, entre eles letras de músicas e poesias com a finalidade de provocar o envolvimento dos participantes, além de assegurar a compreensão da realidade e a apropriação possível de determinados conceitos.

Nos trabalhos de grupo e apresentação de relatórios à plenária, fizemos intervenções esclarecedoras sobre as diferenças entre posicionamentos de senso comum assumidos por alguns participantes, estabelecendo as diferenças conceituais entre a cultura de assembléias do Sindicato e a finalidade de uma atividade de formação continuada, construindo, inclusive as relações possíveis entre elas.

A ideia inicial de que esse espaço da formação continuada poderia assumir versão meramente reivindicativa-denunciatória, começou a ceder lugar às reflexões rigorosas sobre as formas de participação do funcionário da escola, permitindo tecer relações entre a parte e o todo, entre questões pedagógicas e políticas.

Dessa forma, o debate sobre o plano de luta dos funcionários possibilitou um salto qualitativo, melhorando os argumentos e o entendimento sobre as relações existentes entre o trabalho escolar e a organização da categoria, ou seja, a questão da luta política-pedagógica mais ampla para a construção da cidadania do trabalhador e da gestão democrática da educação e da sociedade.

O redirecionamento crítico no decorrer do próprio seminário estabeleceu o fio condutor dos demais. Os seminários de Curitiba e Londrina foram gravados, constituindo a base para a edição de uma fita de vídeo que passou a compor o material didático de apoio para as reuniões e debates a serem promovidos pelos participantes dos seminários no interior de suas escolas, ao mesmo tempo em que instrumentalizou os secretários de funcionários dos Núcleos Regionais da APP-Sindicato para realizar sua tarefa específica como membro da diretoria nos respectivos municípios da região.

Essa fita de vídeo, como material didático, ofereceu uma certa segurança aos participantes, no sentido de viabilizar a discussão na escola com o conjunto dos trabalhadores em educação, considerando principalmente as grandes diferenças de escolaridade entre eles e a falta de vivência coletiva desse segmento em relação à voz e voto nas reuniões da escola.

Por outro lado, o relato de práticas sobre vivências no Sindicato, no partido político, em associações em geral e na própria escola por parte de alguns poucos funcionários, serviu de estímulo à participação, valorizando a coragem daqueles que promovem o enfrentamento às situações adversas, mesmo que ainda sejam práticas fragmentárias ou de mera resistência às posições antagônicas.

Preliminarmente, a sistematização dessa experiência foi adquirindo corpo nos relatos apresentados em Porto Alegre no Fórum Social Mundial/2002 e no IV CONED realizado em São Paulo, em abril do mesmo ano. Entre os participantes destes relatos haviam pessoas com deficiências (cadeirantes e surdos) que questionaram a ausência desta temática como conteúdo nos seminários de formação, contribuindo com questionamentos sobre políticas de inclusão, como percentual de vagas em concursos públicos e acessibilidade nos locais de trabalho. A reflexão decorrente deste debate contribuiu também para problematizar o tipo de tratamento dado aos alunos com deficiências matriculados na escola.

As contribuições críticas resultantes desses dois relatos e da experiência de realização do seminário de formação em algumas redes municipais de ensino (Ibiporã, Araucária, Maringá, Piraquara, Fazenda Rio Grande e Sarandi) possibilitaram a reestruturação da formação continuada para funcionários da escola em três eixos.

- Reflexão sobre a dimensão educativa do trabalho dos funcionários.
- Formação política e profissional, enquanto organização sindical e representação política da escola, como também a necessidade de capacitação técnica, abrangendo segurança do trabalho e prevenção de doenças profissionais.
- Carreira: enfrentamento à precarização das condições de trabalho pela defesa de um Plano de Cargos, Carreira e Salários.

A sistematização dessa experiência a partir dos dados empíricos levantados nos Seminários de formação continuada para funcionários de escola foi decisiva para a definição de nosso objeto de estudo, a partir de alguns questionamentos apresentados pelos funcionários.

- Por que não somos chamados para participar das reuniões da escola juntamente com os professores?
- Por que somente os alunos mais pobres ficam reprovados na escola?
- O que precisamos aprender para compreender melhor e fazer os outros entenderem que fazemos um trabalho educativo na escola?
- Por que só somos chamados para “sacramentar” no Conselho Escolar, uma decisão já tomada pelo diretor da escola?
- Existem formas para eliminar o autoritarismo e a discriminação na escola?

Esses e outros questionamentos, todos na direção de compreender as relações entre o papel educativo do funcionário, a estrutura da carreira e suas condições de cidadania nos desafiaram a sistematizar os conhecimentos produzidos pelo conjunto de funcionários no exercício de sua função na escola, à luz de um referencial progressista de educação, que pudesse expressar a dinâmica das relações sociais, na perspectiva de uma sociedade justa e democrática, “a escola progressista é aquela que aproveita o lado positivo da desvantagem do proletariado, servindo de instrumento intermediário entre a sua positividade e as suas desvantagens.” (PRAIS, 1990, p.31)

Desta forma, esse estudo pretende elucidar os processos de participação dos funcionários na escola, analisando os problemas e as mediações desse processo como condições de enfrentamento à ausência de políticas públicas na perspectiva de explicitar a natureza educativa do trabalho dos funcionários, na ótica de um projeto transformador da realidade social e também possibilitar uma discussão orgânica sobre a formulação de um plano de carreira.

A noção possível de democratização do saber expressa pelos funcionários no questionamento “por que os alunos mais pobres ficam reprovados ou aprendem menos” passou a orientar nossa análise preliminar dos dados.

Essa premissa revela a preocupação com os excluídos, a partir da sua origem de classe social, como também uma certa identidade, na afirmação de alguns funcionários: “somos tratados e nos sentimos parecidos com o aluno que aprende pouco ou fica reprovado”.

A explicação dessa premissa pressupõe desvelamento das relações sociais que constituem determinadas desigualdades, cuja compreensão poderá revelar objetivamente a própria dimensão do trabalho educativo e neste contexto compreender a relação contraditória posta pela forma de exclusão do funcionário na organização escolar, sob o aparente conteúdo do discurso de democratização da educação e da sociedade.

nossa concepção de educação possui, portanto, um duplo sentido: favorecer a assimilação e a sistematização do saber historicamente produzido nas teias das relações sociais e fomentar a necessidade de sua (re)elaboração constante, com base na reflexão crítica dos conteúdos da estrutura social (SOUSA, 1998, p.138-139)

Essa concepção de democratização fundamenta-se no direito à socialização do conhecimento e na participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar na construção dessa visão de mundo.

A necessidade de reconhecimento e valorização do trabalho dos funcionários pressupõe o entendimento do processo de apropriação e construção de seus saberes e da articulação desses saberes à compreensão dos determinantes histórico-sociais que configuram uma concepção transformadora de educação e de homem, enquanto sujeito capaz de pensar e de intervir criticamente na realidade, ao mesmo tempo em que busca a construção de sua cidadania.



Neste contexto, percebemos que o funcionário esboça algumas características de construção de sua identidade que compreende a dinâmica que oscila entre as aproximações com o aluno excluído, ao mesmo tempo que busca uma identificação com o discurso de um professor, de um diretor ou de um pedagogo que luta pela superação das desigualdades na escola e que o respeita como um colega de trabalho.

Outro grupo de funcionários revelou atitudes que restringiam sua participação ao movimento das relações de mera oposição a determinadas propostas, o que representa muitas vezes, riscos desnecessários e incertezas quanto aos caminhos possíveis da luta política pela organização e valorização da carreira.

O desafio é construir as formas de participação dos fundamentos à luz de uma educação que aponte para a construção de uma sociedade democrática, a partir do desvelamento das relações sociais que incidem sobre a prática educativa concreta. É no âmbito da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico que a esperança pode ser traduzida em ações concretas que permitem o enfrentamento das reformas estruturais impostas pelo projeto neoliberal hegemônico, nesse governo. Desse modo, o projeto adquire significado enquanto conjunto de propostas que reafirmam a unidade teoria-prática necessária à intervenção transformadora da realidade.

Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessitada água despoluída(...) Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. (FREIRE, 1992, p.10)

Trata-se, portanto de explicitar as contradições, os conflitos, as rupturas e as possibilidades presentes na formulação dos dois projetos distintos de educação e de sociedade que se confrontam na prática social.

Em que consiste a diferença entre esses dois projetos?

Do ponto de vista transformador consiste na formulação de uma política que explicita as possibilidades de articulação entre o acesso aos avanços científicos e tecnológicos e a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos que poderiam questionar e intervir no processo de concentração do poder instituído pela dinâmica da reestruturação produtiva do capital. (KUENZER, 2002)

Por outro lado, o outro projeto que busca sua hegemonia para continuar produzindo e reproduzindo continuamente a riqueza da classe dominante pressupõe a tendência de produzir também a miséria e a exclusão como desdobramento do modo de produção capitalista.

(...) estão em jogo, no momento, duas concepções radicalmente diferentes de qualidade em educação. Uma delas é tecnocrática, instrumental, pragmática, performativa, gerencial e se espelha nos objetivos e processos de trabalho da grande empresa capitalista. A outra é uma concepção política, democrática, substantiva, fundamentada em uma história de luta e de teoria e prática contra uma escola excludente, discriminadora e produtora de divisões, a favor de uma escola e de um currículo que sejam substantiva e efetivamente democráticos. Uma educação de qualidade, numa perspectiva democrática para proporcionar recursos materiais e mais recursos simbólicos para aqueles/as jovens e crianças que têm sua qualidade de vida e de educação diminuída não por falta de meios para medi-la, mas porque essa qualidade lhes é negada, subtraída e confiscada. SILVA, 1996, p. 187-188).

Com base nessa premissa escolhemos o eixo teórico da precarização das condições de trabalho em geral como categoria que permite a compreensão do processo de participação do funcionário no atual contexto de organização escolar.

Contudo, a especificidade educativa do trabalho do funcionário, na perspectiva de um projeto transformador de educação e de sociedade deve ser explicitada a partir das peculiaridades da gestão escolar democrática.

Uma possível recuperação do discurso democrático instalado no Paraná a partir das eleições estaduais de 1982 e interrompido ou desvirtuado no Governo Lerner (1996-2002) constitui uma base teórico-prática para compreender no discurso formal o significado daquilo que é dito, mas não é realizado e daquilo que não é dito, mas é realizado. É importante submeter as práticas da gestão democrática instalada no Paraná, em termos de eleição para diretores e formação de conselhos escolares à análise crítica fundamentada em princípios democráticos para incorporar por superação o verdadeiro exercício democrático.

A autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesma, mas um meio de a escola realizar, em melhores condições, as suas finalidades, que são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e dos jovens que frequentam as nossas escolas. (BARROSO, 2000, p.18)

A prática democrática assentada nesta finalidade – a construção da qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os alunos na perspectiva da

formação humana – pressupõe a constituição de órgãos colegiados onde a participação de todos os segmentos da comunidade escolar assegure a tomada de decisões coletivas, assumindo a co-responsabilidade com todo o processo educativo da escola.

No sentido pedagógico da administração colegiada assinala-se ainda a ênfase dada ao trabalho cooperativo e solidário, processos indispensáveis à vida em sociedade. Se a administração colegiada visa desenvolver um projeto educacional único e solidário, então sua essência é a cooperação. Nesta perspectiva, o processo de administração colegiada vincula-se intrinsecamente ao cumprimento da função social e política da educação escolar, que é a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo, através da transmissão e socialização da herança cultural acumulada. (PRAIS, 1990, p.82)

Assim, entende-se a prática pedagógica enquanto prática social que revela a possibilidade real do professor assumir-se como intelectual orgânico comprometido com os interesses e necessidades das camadas populares.

Torna-se necessário lembrar a afirmação de Kuenzer (2000) quanto aos limites da democratização da educação que só pode se efetivar na medida da democratização da sociedade em outro modo de produção de forma a socializar os bens culturais, materiais e políticos para todos os cidadãos. Alerta ainda que esta utopia parece distanciar-se das suas possibilidades de realização, na medida em que os avanços do projeto neoliberal e da diversificação que ocorre entre os trabalhadores trazem dificuldades para a organização coletiva enquanto pressuposto da transformação social.

## **CAPÍTULO II - AS TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E SEUS REFLEXOS NO MUNDO DO TRABALHO**

Buscamos, a partir dos fundamentos teóricos da precarização das condições de trabalho, analisar as (im)possibilidades de participação do funcionário no Projeto Político-Pedagógico da escola, enquanto expressão de um projeto de educação e sociedade que constrói com base nos riscos da gestão compartilhada.

Refletindo acerca dessa questão e tomando de empréstimo os termos utilizados por Gadotti (1994), podemos enumerar três perigos que, em certo sentido, soam como possíveis equívocos: a) o populismo, que pode levar à supervalorização da opinião popular sem nenhuma avaliação crítica do que é proposto; b) o democratismo, que submete a amplos debates quaisquer tomadas de decisão, mesmo quando são elas de caráter eminentemente técnico; c) o centralismo, que, sem realizar nenhuma consulta, toma decisões que são de natureza essencialmente política. (SOUSA, 1998,p.135)

A dificuldade teórico-prática de compreender criticamente os tênues limites entre a concepção de gestão compartilhada e gestão democrática que pressupõe a criação de instrumentos que viabilizem a participação da sociedade civil nos processos de reflexão e tomada de decisão quanto a capacidade de analisar e optar por ações que realmente contribuam para a construção coletiva da autonomia da escola (PARO, 1996, VEIGA,1995,1998).

A gestão democrática, na perspectiva da defesa da autonomia escolar na abrangência das dimensões pedagógica, administrativa e financeira (VEIGA, 1995) deve assumir o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação que vem provocando a marginalização das camadas populares quanto ao acesso e apropriação dos bens culturais, alastrando um processo de desumanização de seus sujeitos, que muitas vezes não se reconhecem como sujeitos de direitos, portanto, acesso à cidadania plena.

Esperamos ainda, identificar e explicitar as principais práticas que promovem a exclusão desse trabalhador em educação, que além de construir uma identidade com os excluídos da escola precisa compreender os mecanismos de sua exclusão a partir das condições de precarização de seu trabalho e/ou ausência de políticas públicas específicas para esse segmento.

## 2.1 O DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO NO MODELO TAYLORISTA-FORDISTA: DA ACUMULAÇÃO DO CAPITAL À REGULAMENTAÇÃO SOCIAL

Para entender a crise do capital nas últimas décadas, torna-se adequado explicitar alguns determinantes históricos considerados indispensáveis para compreender a estrutura social, política e econômica que contextualizava a própria crise e as mudanças decorrentes.

Frigotto (1995) afirma que a crise do capital, a partir da Grande Depressão do final da década de 20, requer o entendimento sobre o modelo que serviu de base para o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos.

O fordismo, denominação decorrente de Henry Ford, introduz “uma organização na produção e no trabalho, destinada a fabricar seu veículo, o modelo T, por um preço relativamente baixo, de forma que fosse comprado em massa”. (GOUNET, 1999, p.18)

Ford aplica a organização científica do trabalho à indústria automobilística com a finalidade de atender a um potencial consumo de massa.

Desta forma pretende superar o especialismo que tende a tornar a produção lenta e conseqüentemente eleva o preço do carro.

Esse novo sistema de organização da produção capitalista apoia-se em cinco aspectos fundamentais, segundo Gounet.

- Produção em massa para atender a um consumo amplo, exigindo uma racionalização extrema das operações efetuadas pelos operários e combate aos desperdícios, especialmente do tempo. A produção em massa pretende reduzir os custos da produção.
- Racionalização do trabalho do operário através do parcelamento das tarefas, porque o trabalhador não precisa ser um artesão especialista em automóveis, mas repetir infinitas vezes, o mesmo gesto durante a jornada de trabalho. Essa racionalização desqualifica o operário.
- Criação de uma linha de montagem, estabelecendo a ligação entre trabalho regulado de cada operário e os diferentes trabalhos da fábrica. À frente dos operários que são colocados um ao lado do outro, desliza uma esteira rolante, permitindo que cada um realize a tarefa que lhe cabe. A

linha de montagem, além de ligar os trabalhos individuais sucessivos, fixa a cadência regular de trabalho que pode ser controlada pela direção da empresa.

- Padronização das peças, o que permitiu reduzir o trabalho dos operários a gestos simples e evitar desperdício de adaptação de componentes do automóvel. Para obter os componentes exatos, adaptados aos seus carros, Ford compra as firmas que fabricam as peças, efetivando assim a integração vertical – controle direto de um processo de produção de cima para baixo.
- Automatização de suas fábricas com resultados prodigiosos: a antiga forma de produção precisa de doze horas e trinta minutos para montar um carro. Agora, utilizando apenas alguns fundamentos do taylorismo em termos de parcelamento das tarefas, racionalização das operações sucessivas e estandardização dos componentes reduzem o tempo para cinco horas e trinta e oito minutos e graças ao treinamento dos operários, o tempo cai para duas horas e trinta e oito minutos. A velocidade atingida chega ser oito vezes superior a de seus concorrentes no processo artesanal.

A Ford enfrenta um grave problema quanto à contratação dos operários necessários à sua produção automobilística. Podendo optar, os operários preferem o sistema antigo que constringe menos, valoriza mais e mantém a sua qualificação.

Então, Henry Ford propõe um pagamento de cinco dólares por uma jornada de oito horas de trabalho, contrapondo-se à oferta de dois dólares e meio de seus concorrentes.

Porém, Ford não revela o que esconde através do salário atrativo. Para receber os cinco dólares o operário deve dar provas de boa conduta, ou seja, “não ser uma mulher, não beber, destinar seu dinheiro à família...” (GOUNET, 1999, p. 20)

Os trabalhadores são submetidos a um rígido controle, não apenas pelo serviço social criado pela empresa para acompanhar a vida do operário em casa, mas também pela presença da polícia que dispersa com não rara violência, qualquer tentativa de revolta nas fábricas.

Desta forma, Ford mantém controle sobre seus operários, conquista o mercado americano e a seguir o mundial, mantendo o salário e abaixando o preço

do veículo para conseguir o consumo de massa. Obtém lucros incessantes, mas elimina as concorrentes que não se adaptam às soluções fordistas.

De acordo com Harvey (2000) a separação entre gerência, concepção, controle e execução já estava bastante avançada em muitas indústrias, inclusive em termos de relações sociais hierárquicas e de desabilitação do trabalhador dentro do processo de trabalho.

Afirma ainda que a distinção entre fordismo e taylorismo se estabelece a partir de

sua visão, seu conhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 2000, p. 121)

O sistema fordista espalha-se pelo mundo industrializado, constituindo-se inclusive em referência de estudo no Plano Marshall de reconstrução da Europa Ocidental com recursos americanos, após a Segunda Guerra Mundial.

Porém, Harvey analisa dificuldades de aceitação plena do modelo fordista no que se refere à familiarização do trabalhador com longas horas de trabalho puramente rotinizado, que exige muito pouco das habilidades tradicionais, subtraindo o controle do trabalhador sobre o projeto, o ritmo e a organização produtiva.

Com isto, Ford trabalha quase que exclusivamente com mão de obra imigrante que aprendeu as tarefas.

Afirma Harvey (2000) que só as mudanças das relações de classe na Europa, a partir de 1930 possibilitaram o desenvolvimento do fordismo, pois antes a produção automobilística de carros de luxo destinava-se a consumidores de elite. Somente a partir da Segunda Guerra inicia-se uma linha de montagem de carros populares.

Só podemos entender as contribuições do fordismo no âmbito da exploração deste modo de produção

Por inscrever-se no próprio processo social de produção mediante a separação entre esfera econômica e política e pela unificação da produção e apropriação da mais valia. Funda-se, pois, numa relação social fundamental, formalmente igualitária, mas histórica e efetivamente desigual:

relação capital-trabalho-proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e vendedores de força de trabalho. (FRIGOTTO, 1995, p. 63)

Afirma Frigotto (1995) que o fordismo se caracteriza pelo acoplamento de máquinas, aumento intensivo de capital morto e aumento da produtividade, decorrente de produção em grande escala e do consumo de massa, passando a constituir um modo social e cultural de vida, especialmente após a Segunda Guerra Mundial.

Cocco (2000) diz que o modelo fordista só pode afirmar-se com coerência nos países que conseguiram dotar-se de condições sócio-políticas determinadas e entre elas, é “na relação salarial que esse modo de repartição dos ganhos de produtividade entre capital e trabalho se afirmou, permitindo a recomposição dinâmica de produção e consumo de massa”. (COCCO, 2000, p. 63)

Assim, as economias centrais passam a ser caracterizadas pelos níveis de distribuição direta da renda que a própria relação salarial determina e pelas formas indiretas, através do *Welfare State*.<sup>3</sup>

Desta forma, produção e consumo de massa se sustentam reciprocamente pelas reivindicações salariais e pelo incremento da composição do capital.

Na composição dos processos de desenvolvimento capitalista, evidencia-se a expansão de mercados externos e reposicionamentos internos estruturados em função e em torno da relação salarial que consolida a universalização de poder dos trabalhadores e empresários, através de suas organizações representativas: grandes sindicatos de massa e grandes organizações setoriais e confederações das indústrias nacionais.

Nesta perspectiva, o Estado assume novos papéis na organização da produção capitalista.

O Estado de Bem-Estar vai desenvolver políticas sociais que visam à estabilidade do emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro-desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte etc. O *slogan* de H. Ford - nossos

---

<sup>3</sup> Estado de Bem Estar Social, Estado Previdenciário ou Regulação Social Fordista representa um pacto entre o social, o trabalho e o capital incluindo regulações mínimas sobre educação, saúde, moradia, seguridade social, salário, transporte, seguro-desemprego como direito do cidadão. É uma formação estatal com forte com forte intervencionismo na economia e apoio ao mercado interno. Potencialmente tem caráter democratizante> defende a igualdade e promove a assistência social aos desiguais que constituem o alvo das políticas públicas.



operários devem ser também nossos clientes - caracteriza a estratégia econômica desta segunda fase do fordismo que busca viabilizar a combinação de produção em grande escala com consumo de massa” (FRIGOTTO, 1995, p.70-71)

Para Harvey, somente do choque da depressão selvagem e do quase-colapso do capitalismo na década de 30, as sociedades capitalistas chegaram a uma nova concepção da forma e do uso dos poderes do Estado. (!)

Na perspectiva keynesiana<sup>4</sup>, o Estado formula um conjunto de estratégias com a finalidade de exercer controle sobre os conflitos entre as instituições representativas do trabalho e do capital, na regulação de mercados, no controle de ciclos econômicos e políticas monetárias adequadas, atuando de forma direta ou indireta sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores.

A legitimidade do poder do Estado vinculava-se a sua capacidade de estender os benefícios do fordismo a todos.

Assim, o caráter de bem-estar social dependia das condições de oferecer assistência médica, habilitação, educação, seguridade social “em larga escala, mas de modo humano e atencioso (...). A condição de fornecimento de bens coletivos dependia da contínua aceleração da produtividade do trabalho no setor corporativo. Só assim o Estado keynesiano do bem-estar social poderia ser fiscalmente viável”. (HARVEY, 2000, p. 133).

No conjunto destas relações, os Sindicatos ganharam considerável poder na esfera da negociação coletiva nas indústrias de produção em massa.

Por outro lado, o grande número de trabalhadores em fábrica de produção em larga escala, “sempre trazia a ameaça de uma organização trabalhista mais forte e o aumento do poder da classe trabalhadora”. (HARVEY, 2000, p. 129)

De um lado, os Sindicatos procuravam controlar seus membros e colaborar com a administração em termos de aumento da produtividade em troca de ganhos salariais, do outro lado, o Estado se esforçava para controlar os ciclos econômicos através de políticas fiscais e monetárias adequadas, além de realizar pesado investimento público em setores como transporte e outros equipamentos públicos

---

<sup>4</sup> O modelo keynesiano, também denominado de Estado Intervencionista, *Welfare State*, Estado Previdência ou Estado de Bem-Estar Social sustenta o sistema fordista, ou seja, o mercado como regulador do conjunto das relações sociais, a manutenção do padrão de acumulação capitalista e a democratização da relação salarial e da distribuição de ganhos de produtividade.

considerados vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa, assegurando também a possibilidade de emprego pleno.

Todavia, os benefícios do fordismo não atingiam a todos. Mesmo no apogeu do sistema, havia muitos sinais de insatisfação. Amplos setores da força de trabalho não tinham acesso aos benefícios do consumo em massa.

O surgimento de mulheres como assalariadas mal remuneradas, a descoberta de um segmento da população terrivelmente pobre, a existência de baixos salários e a fraca garantia de emprego em setores de produção de alto risco, a utilização de base não-fordista de subcontratação até mesmo para setores fordistas, a resistência organizada dos sindicatos quanto à perda de habilidades do trabalhador, ao autoritarismo e a perda do controle no local de trabalho revelam desigualdades que foram gerando fortes movimentos de descontentamento com supostos benefícios do fordismo, no próprio território americano.

Os movimentos sociais por parte dos excluídos discutiam o acesso ao emprego privilegiado, a partir de determinantes como raça, gênero e origem étnica. O movimento dos direitos civis, em grandes cidades americanas conseguiu abalar e se transformar numa raiva revolucionária.

Afirma Harvey que também

os sindicatos se viram cada vez mais atacados a partir de fora, pelas minorias excluídas, pelas mulheres e pelos desprivilegiados. Na medida que serviram aos interesses estreitos de seus membros e abandonavam preocupações socialistas mais radicais, os sindicatos corriam risco de ser reduzidos, diante da opinião pública, a grupos de interesses fragmentados que buscam servir a si mesmos, e não a objetos gerais.

O Estado aguentava a carga de um crescente descontentamento, que às vezes culminava em desordens civis por parte dos excluídos. No mínimo, o Estado tinha de tentar garantir alguma espécie de salário social adequado para todos ou engajar-se em políticas redistributivas ou ações legais que remediassem ativamente as desigualdades/combatesse o relativo empobrecimento e a exclusão das minorias. (HARVEY, 2000, p. 133)

Nessa perspectiva de análise, como se insere o Brasil, neste quadro?

A América Latina como um todo se insere num violento processo de segregação social e espacial.

O Brasil consegue, muito mais tarde, substituir o modelo de importação, construindo um vasto parque industrial, porém nunca conseguindo constituir um verdadeiro mercado interno.

O acelerado processo de urbanização, o crescente nível de violência nas grandes metrópoles, o alto nível de inflação, o empobrecimento de grande contingente populacional, o controle das relações hierárquicas são características do modelo desenvolvimentista brasileiro que não consegue lidar com distribuição de renda.

Trata-se, portanto, de um modelo que na ausência da nova base técnico-científica e no confronto intercapitalista da concorrência acentua as desigualdades econômicas, sociais e políticas estabelecendo as características da acumulação e do papel do Estado que não chegou a conhecer os benefícios do sistema de *Welfare*.

Cocco (2000) afirma que no Brasil a substituição das importações pelo processo de industrialização, o rigoroso processo de intervenção do Estado e a ampliação de suas esferas de atração de investimentos não são suficientes para compor as formas de organização e de representação dos interesses que caracterizam as economias fordistas de países centrais.

## 2.2 A QUEDA DO MODELO FORDISTA E O SURGIMENTO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Já nos meados dos anos 60 aparecem indícios de problemas sérios no fordismo americano.

A saturação do mercado interno e o impulso para conquista de novos mercados ocorrem num momento de fortíssima crítica à racionalização do fordismo e de substituição do modelo de importação em vários países do Terceiro Mundo, forçando o surgimento de novas bases industriais (Sudeste Asiático) nas quais o contrato social com o trabalho era fracamente respeitado ou inexistente.

Harvey (2000) afirma que o período de 1965 a 1973 revela a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as tradições inerentes ao capitalismo. Aparentemente, essa dificuldade pode ser explicada a partir da sua rigidez.

Por certo, a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa, dificulta a flexibilidade de

planejamento que presumia crescimento estável em mercados de consumo invariantes. A rigidez aparece nos mercados, na alocação e contratos de trabalho e de forma específica na organização da classe trabalhadora que promove uma onda de greves no período já citado.

Por outro lado, a ampliação dos fundos públicos para sustentar os programas de assistência, articulava-se à possibilidade de flexibilizar a política monetária, o que poderia gerar uma onda inflacionária capaz de pôr em risco os ganhos da expansão fordista do pós-guerra, somando-se a isto os aumentos de preço do petróleo do OPEP e a decisão árabe de embargar as exportações de petróleo para o Ocidente, durante a guerra árabe-israelense de 1973.

Harvey (2000) acrescenta ainda, a mudança dramática no custo relativo dos insumos de energia, obrigando todos os segmentos da economia a buscar formas de economizar energia através da mudança tecnológica e organizacional. Aponta, também, a forte instabilidade dos mercados financeiros e internamente a crise fiscal e de legitimação provocada pela deflação que mostra a diferença entre as finanças do Estado e seus recursos.

Ao mesmo tempo, as empresas são obrigadas a entrar em um período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle de trabalho em razão da capacidade excedente de suas fábricas e equipamentos.

Surgem os indícios de um regime novo de acumulação associado a um sistema de regulamentação política e social bem distinta do fordismo.

Desenha-se, então, a crise do Estado de Bem-Estar Social, dos próprios regimes sociais-democratas e principia-se a defesa à volta das “leis naturais do mercado” mediante as políticas neoliberais, que postulam o **Estado Mínimo**, fim da estabilidade no emprego e corte abrupto das despesas previdenciárias e dos gastos em geral, com as políticas sociais. (FRIGOTTO, 1995, p. 73)

Desta forma, as mudanças decorrentes do processo de reestruturação permitem afirmar que

o novo padrão da acumulação flexível articula um conjunto de elementos de continuidade e de descontinuidade que acabam por confirmar algo relativamente distinto ao padrão taylorista/fordista de acumulação. Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada

dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas, etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o envolvimento participativo dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições de trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontal e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho. (ANTUNES, 2000, p. 52)

Para Harvey (2000) a acumulação flexível pressupõe a flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.

caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (...) no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitam, enquanto comunicação via satélite e a queda de custos de transporte possibilitou cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado. (HARVEY, 2000, p. 140)

O novo modelo substitui a tecnologia rígida por uma tecnologia flexível, a produção para consumo de massa, por uma produção destinada a atender à elite, ou seja, uma produção heterogênea.

Da análise do novo modelo interessa compreender os novos processos de organização do trabalho e o “novo” papel do Estado para situar neste contexto, as condições de precarização do trabalho do funcionário da educação.

Com o objetivo de contextualizar as mudanças, Antunes (2000) introduz sua preocupação com as consequências ideológicas e políticas em torno da ênfase na flexibilidade no sentido estrito de técnicas de produção e relações de trabalho. Esclarece parte dessa preocupação, buscando em Harvey, o entendimento de que

a acumulação flexível, na medida em que ainda é uma forma própria do capitalismo, mantém três características essenciais desse modo de produção. Primeira: é voltado para o crescimento; segunda: esse

crescimento em valores reais se apoia na exploração do trabalho vivo no universo da produção e; terceira: o capitalismo tem uma intrínseca dinâmica tecnológica e organizacional. (ANTUNES, 2000, p. 30)

A mudança organizacional e tecnológica posta em ação para buscar lucros generalizados implica necessariamente na redução de custos com mobilização de forças de trabalho intelectual. Contudo, a nova forma de produção capitalista não abandona antigas formas, realiza a combinação entre elas.

Curiosamente, o desenvolvimento de novas tecnologias gerou excedentes de força de trabalho que tornaram o retorno de estratégias absolutas de extração de mais-valia mais viável nos países capitalistas avançados. O que talvez seja mais inesperado é o modo como as novas tecnologias de produção e as novas formas coordenantes de organização permitiram o retorno dos sistemas de trabalho doméstico, familiar e paternalista que Marx tendia a supor que sairiam do negócio ou seriam reduzidos a condições de exploração cruel e de esforço desumanizante a ponto de se tornarem intoleráveis sob o capitalismo avançado. O retorno da superexploração em Nova Iorque e Los Angeles, do trabalho do setor informal por todo o mundo capitalista avançado, representa de fato uma visão bem sombria da história supostamente progressiva do capitalismo. Em condições de acumulação flexível, parece que sistemas de trabalho alternativos podem existir lado a lado, no mesmo espaço, de maneira que permita que os empreendedores capitalistas escolham à vontade entre eles. (ver tabela 2.3) O mesmo molde de camisa pode ser produzido por fábricas de larga escala na Índia, pelo sistema cooperativo da “Terceira Itália”, por exploradores em Nova Iorque e Londres ou por sistemas de trabalho familiar em Kong-Hong. O ecletismo nas práticas de trabalho parece quase tão marcado, em nosso tempo, quanto o ecletismo das filosofias e gostos pós-modernos. (HARVEY, 2000, p. 175).

A acumulação flexível substitui as grandes linhas de produção em série do modelo fordista, com base no combate a todas as formas de desperdício, na redução máxima do tempo destinado ao transporte, estocagem e controle de qualidade e na incorporação de tecnologias de base flexível que dê suporte para uma produção puxada pela demanda, a partir do desenvolvimento do modelo japonês.

A Toyota no Japão, com a finalidade de tornar-se competitiva e relevante indústria automobilística, implanta a partir do desenvolvimento do modelo japonês de organização e regime de trabalho, uma forma de organização produtiva com base em seis pontos. (GOUNET, 2000, p. 27 e 28):

- A produção é puxada pela demanda e o crescimento pelo fluxo. Produz-se muitos modelos, cada um em pequena quantidade. A demanda fixa o número de veículos de cada modelo.

- Combate a toda forma de desperdício. Precisa limitar ao máximo o tempo destinado ao transporte, estocagem e controle de qualidade, porque esses itens não agregam valor ao produto. Persegue-se a máxima fluidez da produção.
- A flexibilidade do aparato produtivo e sua adaptação às flutuações da produção acarretam a flexibilização da organização do trabalho. Instala-se a relação de 1 homem para cada cinco máquinas, tornando-se equipes de funcionários diante de um sistema automatizado. Esse trabalho de equipe exige um trabalhador polivalente capaz de operar diferentes máquinas, ajudando o colega quando for necessário. A flexibilização da organização do trabalho pressupõe um trabalhador que deixe as máquinas funcionar de maneira a reduzir ao máximo o tempo de não-produção.
- Utilização do kanban. É um sistema de placa que define a qual peça a equipe/ trabalhador está ligada e determina que ao pegar uma peça na reserva deve retirar o kanban que volta ao departamento que fabrica a peça, cabendo a esta unidade reconstituir o estoque. O kanban serve como uma senha de comando tanto para reconstituir o estoque de onde a peça foi retirada para montagem de um carro, como para retornar ao departamento que fabrica tal peça, constituindo um método rápido, fácil e essencial na organização da produção flexível.
- Produção de muitos modelos, mas cada um em série reduzida. Utiliza-se a mesma linha de montagem para produzir veículos diferentes. Adapta-se às máquinas em razão de cada modelo novo. Através de uma preparação máxima antecipada, consegue reduzir o tempo em que a máquina está parada para troca da nova peça.
- Flexibilidade máxima. Os fabricantes japoneses não aprofundam a integração vertical do modelo das empresas norte-americanas, desenvolvem relações de subcontratação com os fornecedores de autopeças, que são empresas à parte, embora as montadoras as mantenham sob controle através de participações de capital, ajuda em investimentos e a incorporação em associações das subcontratadas titulares de cada empresa automobilística. A Toyota exige flexibilidade

máxima, obrigando seus fornecedores a se instalarem em raio de 20 km de suas fábricas, o emprego da kanban dentro da fábrica de autopeças e entre esta e a Toyota. Aproveita-se das condições penosas de trabalho nas subcontratadas onde o salário atinge uma inferioridade em torno de 30 a 50% para fixar as condições de preço, prazo e qualidade dessas empresas, com a finalidade de produzir veículos a baixo custo, Just-in-time e de qualidade impecável.

Gounet sintetiza o que entende por toyotismo.

É um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada. (GOUNET, 2000, p. 29)

Pode-se perceber que a flexibilidade da nova forma de reestruturação produtiva do capital introduz a pequena inflexibilidade do trabalho e dos trabalhadores. Neste sentido, a intensificação do trabalho pretende obter a elevação constante do ritmo de produção. Mediante o aumento da produção, graças às condições favoráveis de mercado, a empresa tem a possibilidade de obrigar o operário a fazer horas extras ou optar por contratação.

A resistência dos operários às novas formas de exploração do trabalho articula dois argumentos. O primeiro refere às exigências de um trabalhador polivalente para compreender as novas funções, na perspectiva das novas tecnologias e nem sempre com salários equivalentes à qualificação. O segundo depende da correlação de forças entre sindicato e empresários.

Em caso de greve no Japão, os empresários tiram proveito para desmoralizar os líderes sindicais e esgotar a função de reivindicação do sindicato. Depois de mobilizados, chantageados pela ameaça de perder o emprego, os operários voltam ao trabalho e passam a compor o novo sindicato organizado por um operário colaboracionista.

No modelo japonês, essa composição dos operários com os empresários foi fundamental para a imposição das mudanças nas condições de trabalho, envolvendo agora o sindicato na reorganização das relações de trabalho.



Assim, o toyotismo se espalha pelo mundo. Vencer a competitividade significa optar pela solução tecnológica que consiste na substituição de homens por máquina ou robôs, adaptando o método de organização da produção às particularidades específicas da empresa e do país para tirar o melhor proveito, ou seja, elevar a produtividade do trabalhador, acelerando seu ritmo de trabalho.

Outra forma de explorar o trabalhador é elevar sua produtividade de forma que o salário não acompanhe ou se atrase em relação a esse aumento de produtividade.

Não basta querer implantar o sistema toyotista. É preciso que no contexto próprio de cada país, promova-se um convencimento favorável aos novos métodos, sem despertar uma feroz oposição dos poderes públicos, dos consumidores, dos trabalhadores, especialmente em relação à desregulamentação das condições de trabalho e à formulação de um novo papel para o Estado.

O sistema toyotista demanda uma nova superestrutura política que implica no reconhecimento ao modelo neoliberal. É preciso alterar toda estrutura jurídico-institucional de modo a compatibilizar-se com as novas condições econômicas e sociais.

o neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando a reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscal e monetária sintetizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o FMI e o BIRD, desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, combate cerrado ao sindicalismo de esquerda, propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados, dos quais a cultura “pós-moderna” é expressão, animosidade direta contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital etc. (ANTUNES, 2000, p. 189)

O Estado torna-se fundamental para assegurar as condições necessárias à internacionalização do capital, porque o funcionamento dos mercados exige mais do que “apenas uma inflação baixa, exige uma ordem financeira sólida, uma política de incentivo à competição e políticas que facilitem a transferência de tecnologia...” (COCCO, 2000, p. 45)

Desta forma o Estado, em nome da flexibilidade assegura a reorganização do capital, promove a desregulamentação para por fim aos direitos sociais

garantidos no contexto do Estado de Bem-Estar Social e que no caso do Brasil, garantidos no âmbito da Constituição de 1989.

Hoje, o Estado Mínimo, articulador da reestruturação produtiva na lógica controlada pelo mercado, trata o fim das garantias trabalhistas, da estabilidade no emprego e dos ganhos de produtividade.

Nesta conjuntura, o impacto das mudanças no mundo do trabalho afeta diretamente a classe trabalhadora.

Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, *part time*, o novo proletariado dos McDonald's, os trabalhadores *hifenizados* de que falou Beynon, os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas *liofilizadas* de que falou Juan José Castillo, os trabalhadores assalariados da chamada "economia informal" que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, na fase de expulsão do *desemprego estrutural*" (ANTUNES, 2000, p.103-104).

Com o crescimento do desemprego estrutural, com a desestruturação crescente do *Welfare State* e a crise do capital, tanto em países centrais ou países com industrialização intermediária, como é o caso do Brasil, a classe trabalhadora é afetada pelos processos de desindustrialização e desproletarização. A consequência é a expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informatizado, etc. (ANTUNES, 2000)

A precarização do trabalho constituída de diversos aspectos como a flexibilização dos salários com desníveis salariais mais acentuados para o trabalho feminino de modo desigual e diferenciado em sua divisão social e sexual do trabalho; as jornadas de trabalho prolongadas; a desregulamentação dos direitos dos trabalhadores; as condições de trabalho; a expansão do trabalho em domicílio; as terceirizações; a desmontagem do *welfare state*; do culto ao mercado da sociedade destrutiva dos consumos materiais e simbólicos revelam a face mais perversa da reestruturação capitalista.

A ampliação do trabalho precarizado atinge diretamente a área privada, enquanto campo fértil da prática da reestruturação capitalista, não apenas pela

incorporação do segmento assalariado majoritário, mas também pela possibilidade objetiva de utilização dos mecanismos de planejamento e controles de forma direta e imediata, mas não deixa imune o setor público que é objeto de privatização pelas facilidades da desregulamentação por parte do Estado que exerce atos de força e coerção sobre a sociedade civil através dos aparatos especializados para constituir um "projeto político específico, uma aliança de classes e, portanto, interesses econômicos, sociais, culturais até morais e éticos específicos. O Estado aparece como uma aliança ou pacto de dominação social. (TORRES, 1995, p.110) .

É nesse contexto de trabalho precário e da precarização das condições de trabalho que pretendemos analisar a (não) participação do funcionário na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola, enquanto nosso objeto de estudo, entendendo que

Se a educação pública é responsável pela busca, no que a ela lhe compete, de um modelo de indivíduo e cidadão, a escola tem que ser defensora militante da socialização em uma série de valores claros. Às vezes se fica com a impressão de que esses objetivos menos "acadêmicos" ficaram nas mãos dos conservadores. É como se uma espécie de pudor nos levasse ao medo de cair na doutrinação e na manipulação, seguindo os princípios da neutralidade e do respeito à consciência individual próprios do enfoque ilustrado. Talvez seja fruto também do racionalismo enviesado que separou a afetividade e a sociabilidade da inteligência e que resultou, muitas vezes, num academicismo estreito. Talvez seja também o resultado de razões menos elevadas, enraizadas em um conceito de profissionalidade docente e restrita. (SACRISTÁN, 1996, p. 164)

### 2.3 A DIMENSÃO EDUCATIVA DO TRABALHO DOS FUNCIONÁRIOS NA PERSPECTIVA DAS PECULIARIDADES DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

No âmbito da efervescência de todas as discussões sobre o sucesso da flexibilização produtiva do capital, tanto a CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, como a APP-Sindicato desenvolveram uma ampla campanha educativa nas escolas com o seguinte lema:

“Eu também educo”.

Pode-se observar, a partir da própria gravura que apresenta apenas funcionários com ferramentas específicas de trabalho das atribuições não-docentes que a campanha, aparentemente pretendia atingir os funcionários, no sentido de sensibilizá-los para compreender o seu trabalho como amplamente educativo.

A inserção efetiva do funcionário nas práticas educativas da escola pressupõe uma compreensão clara sobre as peculiaridades da administração escolar, na perspectiva de democratização da educação e da sociedade, na ótica do enfrentamento ao projeto neoliberal que tenta apagar do imaginário social a ideia da educação pública como direito social.

(...) o projeto cultural global projetado e colocado em ação pela nova coalizão de direita e seus sócios (falo aqui fundamentalmente dos intelectuais-pedagogos reconvertidos) é simultaneamente destrutivo e produtivo. Destrutivo, porque, supõe a criação, difusão e aceitação generalizada de um *novo senso comum*, mesmo quando incorpora, ressignificando-os, conteúdos fragmentários do velho e coopte alguns dos interesses dos atores sociais vinculados a ele. Seus ditames e proposições se articulam, dessa forma, num processo de constituição simbólica do real, do desejado e do benigno que não apenas afirma uma determinada ordem de coisas, mas que, além disso, nega a existência mesma de outras “realidades”, de outras possibilidades de representar o mundo, seus objetos e relações. O que se busca é, desenhar um horizonte próprio, através da criação e legitimação de novos significados e valores e, ao mesmo tempo, apagar os traços de outros. (...) A tentativa consiste em despojar a memória coletiva de suas ancoragens histórico-culturais e alienar do senso comum das maiorias o interesse político que atravessou as formas autogeradas de conformação de valores e conteúdos culturais relacionados à educação. (SUÁREZ, 1995, p.120-121)

Paro (1991) analisa a teoria geral da administração na sociedade capitalista e seus reflexos sobre a superestrutura política, jurídica e ideológica.

Compreende-se, portanto, que a racionalização do trabalho no que concerne ao problema da divisão social e técnica do trabalho, com a finalidade de obtenção de maiores lucros permeia a estrutura e a superestrutura da sociedade capitalista.

No interior do processo de produção capitalista, o produto do trabalho do trabalhador não lhe pertence, mas sim, ao capitalista que é também proprietário dos meios de produção.

Nesta perspectiva, o trabalho subordina-se ao capital, isto é, tem “a faculdade de o trabalho gerar valor, como faculdade de autovalorização do capital, e em conjunto e por definição, o trabalho objetivado aparece como utilizando o trabalho vivo.” (MARX, 1978, p. 52)

É nesse processo de aumento da produtividade que se insere a divisão pormenorizada do trabalho.

A divisão do trabalho na indústria capitalista não é de modo algum idêntico ao fenômeno da distribuição de tarefas, ofícios ou especialidades da produção através da sociedade, portanto, embora todas as sociedades conhecidas tenham dividido seu trabalho em especialidades produtivas, nenhuma sociedade antes do capitalismo subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações ilimitadas. (BRAVERMAM, 1980, p. 70)

Essa divisão pormenorizada do trabalho (Paro, 1992) além de produzir o lucro para o capitalista, produz também a alienação do trabalhador que participa minimamente da construção do seu próprio objeto de trabalho, porque perde de vista o seu todo, alienando-se efetivamente do produto de seu trabalho.

Os reflexos desta concepção de administração geral da sociedade capitalista atingem de forma direta a educação escolar, que constitui um modelo de administração com base na perspectiva empresarial.

A simples transferência destes princípios para administração escolar submete a educação escolar ao capital.

É verdade que no ensino privado, a educação constitui uma mercadoria que passa a ser adquirida por aqueles que podem comprá-la de acordo com o seu preço.

Mas, a simples diferença entre ensino privado (pagamento direto da mercadoria) e ensino público que pressupõe o acesso de uma população que luta pelo direito à educação pública (pagamento explicitamente indireto) é capaz de revelar as peculiaridades da administração escolar como possibilidade de compreender a participação do funcionário da educação nas práticas educativas da escola?

Saviani (1984), com base em Marx, defende a existência de uma especificidade da educação escolar fundamentada na separação entre produção e consumo, portanto, na impossibilidade de subordinação real do trabalho educativo ao capital, enquanto processo de produção pedagógica.

Referindo-se à natureza da educação escolar como processo de trabalho cuja produção e consumo se dão ao mesmo tempo, Saviani supõe a aula enquanto atividade de ensino, como produto da educação escolar que não se separa de seu consumo pelos alunos.

Na perspectiva da amplitude do processo pedagógico enquanto trabalho humano, cabe compreendê-lo como processo contraditório que pode tanto produzir alienação humana quanto a possibilidade de sua emancipação.

É no contexto destas relações sociais de produção que contraditoriamente, pode nascer uma concepção de educação, de sociedade e de escola a partir do esforço humano coletivo e de sua capacidade de organização política para pensar e realizar um projeto fundamentado na democracia e na justiça social. Desta forma, “o papel político da educação cumpre-se na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber, ao saber sistematizado” (SAVIANI, 1992, p.76)

A escola pública é também um modelo portador de um legado de ideias: pretensão de estimular uma concepção de cidadão livre e indivíduo independente; o desejo de desempenhar um papel cultural crítico, aberto e sem travas, assentado no laicismo, na neutralidade, no pluralismo; uma escola enfim, integrada em uma comunidade com o espaço de diálogo social; (SACRISTÁN, 1996, p.153)

Assim, o processo pedagógico decorrente da concepção de trabalho enquanto atividade transformadora traz em si mesmo e nas condições de luta política que se trava, em condições histórico-sociais determinadas, as possibilidades de emancipação humana.

Neste sentido, o objeto de trabalho da escola é o próprio ser humano. O processo de apropriação de um saber (conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos, técnicas, habilidades) não pode restringir-se ao ato de aprender, pois o educando se apropria de um saber que é a ele incorporado, e que lhe permite não ser apenas um consumidor e objeto de trabalho, mas desempenhar também no processo pedagógico, o papel de sujeito ativo, ou seja, produtor desta atividade. (SAVIANI, 1984)

Compreende-se assim, que a produção do processo pedagógico é incorporada pelo educando, não apenas como um consumo imediato, mas como algo que se estende para além do ato de produção.

Desta forma o caráter pedagógico da educação escolar articula-se ao caráter político da luta pela transformação da sociedade imprimindo um esforço revolucionário às demais práticas sociais, no sentido de construir um projeto de educação e de sociedade que desarticule o poder burguês e seus tentáculos na administração escolar.

Dar clareza à questão pedagógica significa identificar os elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento desse objetivo (...) resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 1992, p. 30 e 101)

Se o saber é o objeto específico do trabalho escolar, é também o objeto a ser socializado na escola. Logo, a questão escolar válida para uma concepção de educação e de escola transformadoras funda-se em práticas democráticas articuladoras na participação de todos os segmentos da comunidade escolar na produção das condições necessárias à socialização do saber elaborado.

A gestão democrática da escola assume, assim, os vínculos entre os interesses populares e as finalidades de uma educação transformadora, não só do ponto de vista de socialização do conhecimento, mas também da perspectiva de seleção dos conteúdos básicos vinculados à realidade em termos de compreensão dos aspectos histórico-sociais dos alunos, na medida em que esses conteúdos possibilitam captar essa realidade concreta e estabelecer a importância de sua apropriação, como instrumento de luta pela emancipação social, econômica e política.

A escola democrática desenvolve mecanismos de gestão que asseguram espaços públicos de vivência de cidadania. Articulada à participação dos diferentes sujeitos, estimula a expressão do contexto sociocultural, do saber popular, construindo a mediação dos saberes preexistentes com o conhecimento científico sistematizado e acumulado pela humanidade, produzindo novas sínteses, novos conhecimentos historicamente contextualizados e socialmente úteis. (AZEVEDO, 2000, p.69-70)

Lembra ainda Saviani (1992) que “a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los, por sua vez, imediatamente competência política e mediamente competência política. Logo, sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica”. (Saviani, 1992, p. 68)

Assim, esse autor recorre a Gramsci para explicitar que o saber escolar compreende a organização sequencial e gradativa do saber disponível em determinado momento histórico para efeito de sua transmissão-assimilação no processo de educação escolar.

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo *objetivo e rebelde*, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando ao seu desenvolvimento coletivo. (GRAMSCI, p. 30 citado por SAVIANI, 1992, p.67)

Na perspectiva da emancipação humana, a educação escolar pressupõe acesso à escola básica de qualidade, como exigência de qualificação para o processo de trabalho e demais dimensões da prática social e, no âmbito desta, o horizonte político de transformação da realidade social.

A luta pela construção de uma alternativa socialista democrática, na abordagem dialética, funda-se nos princípios da igualdade, da democracia e da solidariedade como ponto de partida para assegurar os direitos sociais já alcançados pelas classes trabalhadoras.

Assim, a gestão democrática da escola pública, popular e de qualidade para todos implica na participação dos pais, dos alunos, dos professores e dos funcionários, na definição dos fundamentos que constituem o Projeto Político-Pedagógico em suas diferentes etapas de concepção, execução e avaliação para conhecer e analisar os resultados traduzidos em baixos níveis de aprendizagem e repetência.

A organização da comunidade escolar e dos espaços de debate em torno da qualidade da aprendizagem dos alunos amplia e qualifica a participação de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão reconhecidos como expressão da vontade coletiva de eliminar práticas excludentes e antidemocráticas da educação escolar.

Por esta razão, a participação do funcionário na organização do trabalho escolar constitui parte integrante do próprio princípio educativo, ou seja, contraditoriamente, é no trabalho, enquanto atividade criadora que o homem encontra as condições necessárias ao próprio processo de humanização, com vistas à superação da divisão entre trabalho intelectual e manual, entre os que concebem e os que executam como também à eliminação de formas preconceituosas de tratamentos oriundos de sua origem de classe e/ou escolarização.



A dimensão educativa do trabalho dos funcionários articula-se a uma concepção de educação emancipadora que concorra para a transformação social,

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É neste sentido que precisa ser transformado o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. (PARO, 1997, p.10)

Uma concepção de escola transformadora da realidade social privilegia também o exame crítico do conceito de autoridade e reorienta a distribuição do próprio trabalho no interior da escola, promovendo o verdadeiro sentido da práxis criadora que dá ao homem a verdadeira dimensão humana.

Neste sentido, o diretor da escola no exercício de sua responsabilidade específica deve

compatibilizar as exigências burocrático-administrativas da função com o conteúdo educativo a ser desenvolvido na escola, com base na competência técnica e clareza política, em termos de equilíbrio entre decisão colegiada e o princípio de unidade de ação (...) isto exige do diretor da escola a capacidade de saber ouvir, alinhar ideias, inferir, traduzir posições e sintetizar uma política de ação com o propósito de coordenar efetivamente o processo educativo. (PRAIS, 1990, p. 86)

Neste sentido, afirma Paro (1997) que a distribuição de autoridade, através da distribuição de responsabilidade entre os diversos setores e segmentos da comunidade escolar, articula formas de participação efetiva no Conselho Escolar. Essa participação de pais, alunos, professores e funcionários podem construir formas democráticas de acesso ao funcionamento da escola e de socialização do saber, tanto no Conselho Escolar, quanto nas ações específicas do Conselho de Classe como instância de reflexão apropriada sobre os processos de aprendizagem e seus resultados.

Um exame desses resultados pelo coletivo da escola poderá contribuir para a sua transformação e consequentemente da sociedade, na medida em que reformula as práticas educativas de socialização do conhecimento e de democratização das relações no interior da escola.

Sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura. É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam enfrentar os determinantes mais imediatos do

autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade. (PARO, 1997, p. 19)

A participação qualificada do funcionário nas reuniões pedagógicas e administrativas, nas sessões de Conselho de Classe e nas reuniões do Conselho Escolar, além de assegurar o seu direito como trabalhador em educação, possibilita efetivar uma discussão e construção teórico-prática da dimensão educativa do seu trabalho.

Os Conselhos Escolares e os Conselhos de Classe cumprem um papel muito importante na democratização da escola, não apenas no sentido de assegurar a participação representativa de todos os segmentos da comunidade escolar com direito à voz e voto, mas especialmente pelo desafio de construir coletivamente a qualidade social e política da aprendizagem de todos os alunos da escola pública.

Como a educação se situa no campo do trabalho não-material, a dimensão educativa do trabalho dos funcionários revela valores estreitamente ligados à superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, à possibilidade de construção da unidade entre teoria e prática, o que leva a entender que o ato educativo está estritamente ligado ao conceito de trabalho enquanto possibilidade de produção da humanização.

Trata-se da construção coletiva de propostas pedagógicas que consolidem a aprendizagem de qualidade para todos os alunos enquanto o núcleo básico das políticas públicas que pressupõem ações decorrentes do “Planejamento Participativo, que possibilita o envolvimento de todos os sujeitos do processo educacional nas deliberações e na execução do fazer Político-Pedagógico das escolas” (AZEVEDO, 2000, p. 85)

Nesta perspectiva, a natureza peculiar da administração escolar na escola pública não se subordina às relações de produção capitalista, “por entender que o trabalho pedagógico escolar não pudesse ser submetido senão formalmente na sociedade capitalista, em virtude da “natureza mesma” trabalho”. (PARO, 1997, p.31)

Assim o trabalho docente (dos professores) e o trabalho não-docente (dos funcionários) enquanto forma particular de trabalho humano, corresponde a processos educativos vinculados à socialização do conhecimento e às formas de interação social desenvolvidas nas relações de trabalho e que portanto não se subordinam ao capital. “No caso da produção pedagógica, o consumo se dá

imediatamente, como observa Saviani, mas não apenas imediatamente, já que se estende para além do ato de produção” (PARO,1997, p. 33)

A marca das relações humanas que desenvolvem processos de alienação ou emancipação influenciam diretamente as interações humano sociais no interior da escola, possibilitando o questionamento das relações sociais de produção.

A tarefa da escola é essencialmente pedagógica, porque submete o conhecimento à atividade de aprendizagem com a finalidade de produzir um resultado capaz de instrumentalizar os educandos para agirem na direção da transformação de si mesmo e da própria sociedade capitalista.

A natureza do objeto de trabalho da escola pressupõe que a produção e o consumo do trabalho educativo não podem separar-se do trabalhador (professor) e do espaço do trabalho (escola), porque depende da presença do aluno (consumidor e co-produtor).

Desta forma, o trabalho educativo da escola pode configurar uma dimensão estritamente educativa quando se refere ao trabalho docente – relações necessárias à apropriação do conhecimento elaborado. A par desta, desenvolve-se também uma dimensão amplamente pedagógica que se articula diretamente ao trabalho não-docente – relações pedagógicas necessárias à realização da especificidade de trabalho de cada funcionário.

Toda atividade humana enquanto trabalho humano transformador traz em si a possibilidade de desenvolver processos altamente educativos, desde que realizadas em condições humanizadoras de trabalho como pressuposto de políticas públicas de educação.

A discussão da relação entre democracia e educação escolar vai pouco a pouco se deslocando para a necessidade de pensarmos concretamente qual contribuição da educação escolar para a construção da democracia econômica, política, social e cultural neste país. Mais especificamente, é necessário pensar a educação escolar inserida em um projeto democrático de massas de sociedade e de educação para os dias atuais. Ou seja, pensar concretamente, como pode a educação escolar contribuir para a reconstrução da soberania nacional, com a socialização da riqueza, do poder e do saber em nosso país. O que implica seguramente. Em definir o papel da escola na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, na formação de hábitos cognitivos, na construção de uma vontade nacional de mudança e na valorização das maneiras de ser, pensar e agir do homem brasileiro. Enquanto singularidade e construção coletiva da humanidade (NEVES, 2002, p.174)

Assim, as relações pedagógicas produzidas no processo de preparação de alimentos, digitação de documentos, limpeza e conservação dos ambientes, recepção a pais e alunos no portão da escola enquanto exercício da função de um trabalhador em educação, diferenciam-se profundamente daquele que cozinha, digita, limpa ou recepciona no âmbito de uma empresa.

Se na escola a produção dos processos de trabalho, tanto docente quanto não-docente pressupõe interações sociais efetiva, onde as relações humanas (culturais, sociais, afetivas, éticas, estéticas, políticas e outras) constituem os nexos, as contradições, as aproximações, os afastamentos, as mediações necessárias à construção dialética do processo educativo, na empresa, as relações ocorrem a partir de determinações externas ao sujeito que produz.

O caráter educativo da função específica de docentes e não-docentes é sem dúvida, o fio que tece a unidade da malha das relações sociais (trabalho) no interior da escola. Todos atuam no sentido de produzir relações pedagógicas educativas geradoras do processo de humanização dos educandos e dos próprios trabalhadores em educação.

Essa perspectiva educativa passa a exigir dos não-docentes o domínio específico de um conjunto de conhecimentos relativos ao processo de comunicação, informação, interações sociais e comportamento humano com a finalidade de entender os princípios de que a formação profissional do docente possa ter lhe assegurado amplo domínio destes requisitos.

Considerando-se ainda, que o objeto humano do trabalho educativo não é uma matéria-prima que se transforma em mercadoria, escapa, portanto, às formas de controle do trabalho produtivo, porque diz respeito aos atributos humanos e sociais: emoções, sentimentos, valores, costumes, temores, relações afetivas que se manifestam entre professores, alunos e funcionários.

Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. (SAVIANI, 1992, p.20)

Deste ponto de vista, a administração escolar, na perspectiva da gestão democrática revela suas peculiaridades quando é capaz de captar a verdadeira

especificidade da escola, a partir dos condicionantes que determinam o seu papel no conjunto estrutural da sociedade.

Na perspectiva transformadora, a escola localiza-se no seio da superestrutura, como uma das instituições da sociedade civil, exigindo a apreensão da especificidade própria do processo do trabalho escolar no âmbito do trabalho não-material, cuja identificação se refere ao produto que não se separa do ato de produção.

Portanto essa generalização do trabalho educativo escolar “impede que aí se generalize o modo de produção capitalista”. (PARO, 1991, p. 140), ou seja, o modo de produção capitalista não pode aplicar-se de forma plena na educação escolar.

Segundo Saviani (1992) e Paro (1997) a presença do consumidor no ato de produção da atividade educativa contrapõe-se ao tipo de processo que se verifica na produção material.

Desta forma as relações pedagógicas autênticas caracterizam-se não apenas pela presença do aluno, mas também por sua participação direta nas atividades educativas como sujeito do processo.

Considerando-se que a escola se situa no plano da superestrutura e que o aluno é ao mesmo tempo sujeito e objeto do trabalho educativo escolar, a produção pedagógica incorpora o saber enquanto matéria-prima, o que dificulta em termos de trabalho escolar, a divisão pormenorizada do modo capitalista de produção que ocorre a nível da infra-estrutura econômica. (PARO, 1997)

Nesta perspectiva, a especificidade do trabalho educativo do funcionário deriva também dos objetivos que se pretendem alcançar na escola e da natureza do processo de trabalho que caracteriza essa busca.

A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam (...) a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar, ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista. Por sua vez, a natureza do processo pedagógico escolar, através do qual se buscam alcançar os objetivos escolares, é que dá a medida das potencialidades e limites aos quais está subordinado o alcance desses mesmos objetivos. (PARO, 1991, p.152)

Uma administração escolar comprometida com a transformação social busca a explicitação dos reais objetivos da classe trabalhadora – racionalidade externa que precisa ser conhecida de forma rigorosa para possibilitar a participação de todos os membros da comunidade escolar, o que implica a possibilidade de dupla inclusão para os trabalhadores não-docentes: poder participar efetivamente como funcionário da escola e como pai/mãe de educandos que usufruem do processo educativo da escola.

A rigor, a peculiaridade da administração escolar fundamentada na participação coletiva constitui um dos princípios da gestão democrática e que nesta perspectiva de análise encontra sua expressão máxima na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola pública, democrática e de qualidade.

#### 2.4 A GESTÃO LERNER (1995-2002) NO PARANÁ: OS CONTORNOS DA FLEXIBILIZAÇÃO PRODUTIVA E AS ESPECIFICIDADES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO ESPAÇO ESCOLAR

Com fortes promessas de aumento do emprego estrutural e de desenvolvimento científico e tecnológico do Estado, Lerner organiza seu governo com base no desenvolvimento de parques industriais (de acordo com a vocação de cada região), na instalação de montadoras de veículos, na privatização de serviços públicos, como condição de melhoria e expansão da oferta e de forma especial, na atração de investimentos externos para o Estado.

Desenha, portanto, um modelo de governo estruturado na liberdade de mercado, na estimulação de entrada de investimentos externos e na privatização de importantes serviços públicos.

Segundo dados do IPARDES, o investimento para instalação de empresas automotivas no Paraná é o exemplo de seu paradoxo. Os investimentos do Estado na concessão de incentivos, doações de terrenos, infra estruturas e até participações acionárias não correspondem ao retorno em termos de criação de empregos diretos e indiretos.

A gestão Lerner (1995-2002) concentra esforços no processo de privatização da Sanepar, da Telepar, do Banco do Estado do Paraná, de grande parte da malha viária do Paraná, entre outros serviços públicos como um dos eixos do discurso

reformista do governo, em nome da eficiência do setor privado e da desoneração do Estado. Contudo, a população politicamente organizada consegue conter, pelo menos, a privatização da COPEL.

Articulada a esse processo segue-se a intensificação de formas terceirizadas de alguns serviços públicos o que constitui uma das modalidades de precarização do trabalho, no contexto da reestruturação produtiva.

Pode-se dizer que além do esgotamento do patrimônio público efetivado no processo de privatização, efetiva-se também uma espantosa degradação salarial, ao lado de um rígido compromisso do Governo de reduzir e, em alguns casos, eliminar gastos que constituíssem complemento ao salário social do trabalhador em termos de seguridade, assistência médica, educação, transporte e outros.

Em termos de propostas de reforma do setor público em geral para adequar o Estado às condições da flexibilização produtiva, a educação constitui um espaço politicamente importante.

Souza (2001) apresenta uma descrição sobre alguns dos estudos já realizados acerca das políticas educacionais do Paraná, no final da década de 80 e durante a década de 90, com a finalidade de explicitar as condições paranaenses favoráveis ao neoliberalismo.

O próprio estudo desta autora traz uma contribuição significativa sobre a concepção de gestão compartilhada como caminho para atingir a excelência em educação, na gestão Lerner. (SOUZA, 2001)

No que interessa à explicação do nosso objeto de estudo, identificamos a concepção de participação do funcionário de escola na perspectiva teórico-prática do contexto de gestão compartilhada rigorosamente analisado por Souza (2001).

Em síntese, a participação compartilhada compreende maior participação dos pais na escola de modo que, satisfeitos com a tarefa de melhorar o rendimento escolar de seus filhos, passam contribuir financeiramente, responsabilizando-se como sociedade civil pelas atribuições do Estado. Fortalece-se o papel das APMs em detrimento do Conselho Escolar, porque aquelas têm caráter jurídico-financeiro e aliam-se mais facilmente às orientações do diretor da escola, enquanto responsável pela execução das políticas do Estado.

Nesta concepção de gestão, a escola revela sua autonomia, na medida em que suas ações independem do Estado, ou seja, na sua capacidade de resolver sozinha seus problemas, porque eles existem naquela escola. (MOREIRA, 1997)

Nessa direção, a escola valoriza o trabalho voluntário, responsabiliza-se pela manutenção financeira de muitas atividades através da mobilização da comunidade, passando a suprir o papel do Estado, inclusive na contratação de pessoal (funcionários e professores) pelas APMs.

A SEED procurou fortalecer o trabalho das APMs, promovendo seminários para os Diretores de Escola e Presidentes das APMS, editando um jornal intitulado “Jornal das APMs”, com a finalidade de disseminar as informações “para criar um consenso favorável à aceitação do Estado mínimo neoliberal”, que desobriga-se gradativamente de suas responsabilidades para com a manutenção e desenvolvimento das atividades educacionais em escolas públicas repassando-as para os “largos ombros da comunidade”. (SOUZA, 2002, p. 105)

As contratações de pessoal (professores e funcionários) pelas APMs traduzem a flexibilização dos direitos dos trabalhadores em educação com um forte sentido de desmobilização das lutas relativas à carreira, mas com forte apelo à solução imediata de problemas locais, tanto para a escola que passa a ter influência no controle de pessoal, quanto para aquele trabalhador que busca um emprego. O Jornal das APMs traz notícias sobre a contratação de professores temporários para fazer recuperação de estudos para alunos com dificuldades de aprendizagem, para dar aulas de informática, mas, destaca principalmente a contratação de funcionários, provavelmente, favorecidos pela ausência de uma política pública para este segmento.

Na concepção de gestão da SEED tal estratégia é supervalorizada como critério que define a capacidade do Diretor de resolver problemas da escola e especialmente, de mobilizar a comunidade para participar ativamente da vida escolar.

No entanto, percebe-se que a precarização das condições gerais do funcionário se expande não apenas na forma de contratação através das APMs, mas através da PARANAEDUCAÇÃO e outras empresas de terceirização, tendo por consequência o aprofundamento da precarização do trabalho dos funcionários, as perdas salariais dos professores, a precarização das condições de nas escolas e



outras reformas que afetam diretamente a vida do cidadão. A compreensão das perdas políticas e materiais resultantes da gestão do governo em favor dos privilégios do capital mobiliza a categoria dos professores através da APP-Sindicato fortalecendo os mecanismos de enfrentamentos às políticas neoliberais do Governo do Estado.

O Governo Lerner, à maneira da flexibilização produtiva dos países centrais, combate a atuação crítica da APP-Sindicato cortando a consignação em folha de pagamento dos servidores, da contribuição mensal relativa à taxa de sindicalização.

Obviamente, ao cortar a consignação em favor da APP-Sindicato, o atual Governo rompe autoritariamente um compromisso firmado entre governos anteriores e a APP-Sindicato devidamente aprovado pela categoria para que essa consignação ocorresse na folha de pagamento.

Essa atitude do Governo representou um desrespeito à norma Constitucional que assegura o desconto da mensalidade diretamente em folha de pagamento desde que aprovada em Assembleia da categoria, como também enfraquece a iniciativa e liberdade dos trabalhadores em educação de se organizarem em seu sindicato.

Para entender melhor a extensão da repressão do Governo à luta da APP-Sindicato como legítima representante da categoria dos trabalhadores em educação é preciso situar este combate no contexto das políticas públicas do Estado. Na fita de vídeo intitulada “Reconstruindo a escola pública” a professora Maria Dativa Gonçalves faz o seguinte depoimento:

O Paraná é o melhor aluno em matéria de políticas educacionais, pois cumpre rigorosamente as orientações de minimizar recursos públicos. Orienta na direção da racionalidade econômica. Isto significa diminuir a qualidade da escola relativamente aos currículos. Prevê enxugamento dos currículos e a não oferta de educação, por exemplo, no corte à profissionalização e na redução de cursos de modo geral e o mínimo curricular, cada vez mais mínimo. (GONÇALVES, 2002)

Nesta perspectiva o corte da contribuição sindical em folha de pagamento significa a utilização de uma estratégia capaz de desmobilizar a APP-Sindicato, com vistas à aprovação do Plano de Desenvolvimento de Pessoal – Pladep – como a melhor expressão da privatização da educação no Paraná e, portanto da precarização das relações de trabalho.

É preciso conter as críticas da APP-Sindicato à PARANAEDUCAÇÃO— empresa de natureza privada, criada com a finalidade de fazer o gerenciamento da educação a partir da transferência de recursos públicos. Nesta direção o governo corta investimentos e despesas com pessoal.

A contratação de professores e funcionários pela PARANAEDUCAÇÃO é o eixo da precarização das relações de trabalho, pois, elimina-se a ideia de carreira.

Em razão da interferência do Governo na APP-Sindicato através do cancelamento do repasse das mensalidades dos sindicalizados e da pressa de aprovar o Pladep, no dia 18 de novembro de 1998, sete professores e um funcionário entram em greve de fome “Estamos em greve de fome até que o governo Lerner restabeleça o repasse da mensalidade dos professores e funcionários à APP-Sindicato. Nossa contribuição é voluntária e nossa organização é autônoma. Não deixaremos que a destruam. INTERVENÇÃO, NÃO!!” (Mural da APP-Sindicato)

A greve de fome dura sete dias, durante os quais a APP-Sindicato tentava sensibilizar a opinião pública e a mídia sobre a política de desmonte da educação pública e negociar com o governo o retorno da contribuição. A campanha de esclarecimento da opinião enfoca a dignidade do trabalhador, a partir do texto

Privo-me da COMIDA  
Porque me privam da PALAVRA  
Privo-me da comida  
Porque tiram-me a VOZ  
E meu DIREITO à organização,  
E tentam tirar-me o RESPEITO.  
Tenho fome de VERDADE.  
Tenho fome de SABER.  
Tenho fome de JUSTIÇA.

O jornal O Estado do Paraná na sua edição de 25/11/98, na Página da Educação afirma:

Foram necessários sete dias de greve de fome para que Jaime Lerner deixasse sua posição intransigente e aceitasse restabelecer o repasse das mensalidades sindicais (...) Durante essa semana houve uma verdadeira guerra com o Governo, que usava a contra-propaganda para tentar

desacreditar e vencer os professores em greve de fome. (ESTADO DO PARANÁ, 1998, p. 11)

O Governo forçava a dessindicalização de todos, propondo uma consulta direta aos professores, o que foi considerado inconstitucional, além de representar uma forma de intervenção na autonomia do Sindicato.

A conversão do sindicalismo em inimigo central do neoliberalismo trouxe consequências diretas no relacionamento entre Estado e classe trabalhadora. Dirigentes sindicais foram excluídos das discussões da agenda estatal (particularmente em relação às políticas de desemprego e ao direcionamento da economia e do papel do Estado) e retirados dos diversos órgãos econômicos, locais e nacionais. (ANTUNES, 2000, p.67)

Estrategicamente, o governo firma um acordo com o Sindicato referente à liberação das contribuições dos meses de outubro a dezembro, assegurando que retomaria as negociações em janeiro do ano vindouro.

Ainda, na mesma edição do Jornal Estado do Paraná, em relação aos oito trabalhadores em educação que fizeram greve de fome, uma afirmação de solidariedade da categoria dos professores expressa o significado da luta e da resistência

Nunca nos esqueçamos de nossos heróis. Eles deram suas vidas para defender nossa liberdade de organização. Por sete dias nosso Sindicato e nossa luta esteve dependendo da força de vontade e da disposição. Se eles fraquejassem, estaria aberto o caminho para o Governo impor o Pladep e toda e qualquer medida de privatização da educação. Seria a derrota de toda a categoria. Eles resistiram e venceram e por todos nós. (ESTADO DO PARANÁ, 1998, p.11)

Indiferente à greve de fome, a SEED reafirma sua intenção de reduzir a autonomia do sindicato valendo-se de correspondência direta aos professores e na mídia local

A assessoria de imprensa da Secretaria informa que a decisão de se fazer a consulta vai ser mantida. A secretaria enviou ontem carta a cinquenta e cinco mil professores que estão na ativa em todo o Estado, consultando-os sobre o desejo de continuar contribuindo com a entidade. Os professores devem dar um retorno no prazo de quinze dias. (GAZETA DO POVO, p. 4)

A luta dos trabalhadores continua no sentido de impedir a aprovação do PLADEP. A APP-Sindicato intensifica sua atuação no sentido de aprovar o Plano de Cargo, Carreira e Salários – PCCS, elaborado pela categoria e protocolado na

Assembleia Legislativa em 19 de junho de 1998. “O Pladep desestrutura a carreira profissional do magistério, e o PCCS está de acordo com promessas feitas por Lerner em 1994”, afirmou o líder do PMDB na Assembleia, Orlando Pessuti (Folha de Londrina, p. 3, 13/11/98)

Encerra-se o ano, com a promessa do presidente da Assembleia Legislativa de que o PLADEP não seria votado antes do próximo ano legislativo.

Em janeiro de 99, o Governo rompe o acordo e mantém o cancelamento da contribuição sindical. Alega também que o PCCS é inviável financeiramente e inconstitucional. Essa posição foi corroborada pelo relatório da Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa que rejeitou a proposta do PCCS afirmando sua inconstitucionalidade.

Esta derrota não imobiliza o Sindicato que continua sua luta pela melhoria salarial, pela efetivação da hora/atividade; contra a ideia de privatização contida no conceito da PARANAEDUCAÇÃO que propunha inclusive a redução de carga horária destinada à hora atividade e definia planejamento de "recursos humanos" em quantidade mínima para organizar o trabalho pedagógico o que indica a expansão do quadro de precarização dos trabalhadores em educação e da escola.

### **CAPÍTULO III - REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO: BUSCANDO NOVAS PERSPECTIVAS DE PARTICIPAÇÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA**

Considerando-se que o eixo metodológico de organização dos Seminários componha-se da articulação entre a discussão referente à concepção de gestão democrática e o levantamento das condições de trabalho do funcionário, para entender a ausência de políticas públicas referentes a este segmento dos trabalhadores em educação, pergunta-se: como se dá a participação do funcionário no Projeto Político-Pedagógico da escola em condições precarizadas de trabalho?

É nessa perspectiva que a sistematização desta experiência de formação continuada de funcionários da educação constitui nosso objeto de estudo.

Cabe lembrar que os seminários constituíam-se de duas partes distintas, mas articuladas entre si. A primeira compreendia uma exposição sobre as diferentes concepções, formas e instrumentos de participação e a segunda, resumia-se na organização dos funcionários em pequenos grupos de trabalho, a partir de quatro questões que compreendiam a explicitação das rupturas que ainda precisam ocorrer na escola; dos aspectos que dificultam/impedem a participação do funcionário; das práticas que podem ser desenvolvidas para melhorar as relações no trabalho e de quais valores/princípios precisariam ser incorporados na prática educativa da escola.

Em cada um dos seminários, as questões foram amplamente debatidas e apresentadas à plenária com o objetivo de refletir questões (des)estruturadas da participação do funcionário nas diferentes práticas educativas da escola.

Dessa forma, procuramos analisar os dados empíricos levantados nos seis seminários regionais, com base em três categorias: relações no trabalho, precarização das condições de trabalho e carreira.

A rigor, a compreensão das formas de (não) participação dos funcionários requer, além das categorias citadas, uma análise que resulte das relações entre precarização das condições de trabalho e aspectos peculiares da administração escolar explicitados no capítulo anterior.

Enquanto sistematização de uma experiência, o presente trabalho refere-se à participação de 431 funcionários em seis seminários regionais, envolvendo 46 municípios e aproximadamente 170 escolas paranaenses.

### 3.1 A DISTÂNCIA ENTRE O DISCURSO DEMOCRÁTICO E A PARTICIPAÇÃO COLETIVA: QUEM É O EXCLUÍDO?

Discutir o tema formação continuada e realizá-lo, então, para este segmento dos trabalhadores em educação, os funcionários, significa abordar a posição desses profissionais no âmbito das relações sociais capitalistas e das lutas que pretendem assegurar a satisfação de suas necessidades. Entre elas, as biológicas, as culturais, éticas, sociais, políticas, educacionais e de trabalho.

Por certo, a formação continuada constitui um espaço privilegiado para discutir as condições de trabalho e os sonhos de profissionalização dos trabalhadores, especialmente dos funcionários de educação que interagem com outro trabalhador – o professor que em termos de construção histórico-político de sua carreira, encontra-se numa situação onde tem determinados direitos já assegurados.

Neste sentido, não é de surpreender a preocupação do funcionário com práticas (não) democráticas presentes no cotidiano da escola. Dentre estas preocupações, a aprendizagem dos filhos

“A professora diz que não vai corrigir o texto, porque não pode colocar errado no trabalho dos alunos, pois a escola pública não reprova. Não podemos abrir mão de que nossos filhos não aprendam”. (Funcionária)

A defesa do direito à aprendizagem contrapõe-se à aparente omissão da professora em cumprir sua obrigação de fazer o aluno aprender. Paro (2001) aborda três elementos constitutivos do processo pedagógico: 1- o educando - que ao mesmo tempo é objeto e sujeito; 2- a natureza peculiar de seu produto; 3- a atividade pedagógica que enquanto trabalho pode ou não realizar com êxito o produto, mas que este só pode existir como resultado de alguma atividade humana dirigida.

(...) toda atividade humana consequente só pode ser assim considerada se é adequada ao fim pretendido, ou seja, se provoca a concretização desse fim. Não sendo o fim da educação, mas sua mediação, o processo

pedagógico só pode ser considerado bem sucedido se logrou o alcance do objetivo. Por isso é que se pode dizer que ensino e aprendizado são duas faces de uma mesma moeda. Não há ensino, se não se deu o aprendizado. Daí o absurdo em afirmar se afirmar que determinada aula (processo de ensino) é boa ou que o ensino de determinada escola é de qualidade, mas os alunos não aprendem. (PARO, 2001, p.37).

“Por que somente as crianças mais pobres ficam reprovadas? O professor deveria ser igual à mãe... anda com o filho até ele aprender a andar sozinho”.  
(funcionário)

A noção do direito à apropriação do conhecimento caminha lado a lado com o sentimento e a identificação de práticas de exclusão que em alguns casos, revelaram uma relação de oposição entre professores e funcionários, um que não realiza a finalidade do seu trabalho e o outro que apesar das condições adversas de trabalho, cumpre sua tarefa.

O funcionário assume um sentimento aguerrido em relação à noção de direito, provavelmente resultante da não constituição histórica das diferentes dimensões da cidadania.

“O caráter público da escola pressupõe a ideia de que o conhecimento é um bem suficientemente importante para que o Estado assegure a todos a sua apropriação”. (PINO, 1992, p. 20)

Desta forma, estende-se que a apropriação do conhecimento, por ser uma característica específica do ser humano, constitui um direito humano fundamental e ao mesmo tempo uma exigência da cidadania e que nesta concepção a escola não pode selecionar os alunos destinados a aprender com base em critérios sociais, econômicos e culturais como se tais pré-requisitos definissem a organização de um processo pedagógico específico para alguns previamente selecionados mediante tais critérios.

“Por que os amigos da escola não são chamados para limpar privada entupida, panelão sujo e digitar documentos atrasados? Por que os professores não reagem, não lutam para tirar “do ar” os amigos da escola. Não precisa mais de professor de educação física, eles podem ser substituídos pelos “amigos”. Se for assim, por que não fazer “amigos do médico, do dentista, do cabeleireiro”? Por que qualquer um pode ser professor, na visão do governo que estimula essa participação?” (funcionária)

Inicialmente os funcionários interpretam esta questão como falta de consciência crítica dos professores que aceitam a atuação dos “amigos da escola” como algo normal ser substituído por outra pessoa que não possui habilitação específica para docência e ainda agravado pela ausência de vínculo empregatício com o Estado. Por outro lado, sentem-se discriminados quando afirmam que não existem “amigos da escola” para fazer a limpeza de painéis, pratos, copos, sanitários e pátios, enfim as atividades que caracterizam a divisão intelectual e material do trabalho, deixando passar a ideia de que dispensa-se escolaridade e qualificação do trabalhador para o exercício destas funções.

O que os funcionários ainda não haviam percebido é que os professores também estão submetidos à precarização das condições de trabalho e à tentativa de desmonte das conquistas da carreira, especialmente no que se refere à realização de concurso público como critério de ingresso na carreira.

Se o ser humano se experimenta a si mesmo como um ser a se construir, isto é, como ser histórico, ele se descobre como ser histórico, antes de tudo, como um ser vivo que produz e reproduz, através da possível efetivação do homem como ser livre, ela o é, em primeiro lugar, como espaço da possível reprodução da vida. Isto significa dizer que a razão de ser da ação econômica, no sentido estrito, mas também daquela dos serviços, é, então, a satisfação, antes de mais nada, das necessidades básicas que reproduzem a vida humana, que não se reduzem às necessidades de sua reprodução material. Sob esta ótica, teríamos um elemento comum entre as atividades do trabalho, em sentido estrito, e os serviços: trata-se do conjunto de ações e instituições através das quais o homem procura adquirir o necessário para a satisfação de suas necessidades. (OLIVEIRA, 1996, p.190)

O sentimento de revolta, tristeza e indignação do funcionário em relação a sua impotência para mudar algo na escola não reduz a sua atitude crítica em relação a práticas descomprometidas de alguns professores, como também não ignoram a aparente neutralidade de outros, mas em contrapartida “se espelham” naqueles professores que constroem um discurso de resistência a qualquer forma de exclusão na escola.

“Ele (a) é corajoso (a), enfrenta as situações difíceis, seus alunos aprendem, sabe dialogar com todo mundo, respeita a gente”. (funcionário)

Neste sentido, Paulo Freire afirma

Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporalidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer



certo. (...) Faz parte do pensar certo o gosto pela generosidade que, não negando a quem tem o direito à raiva, a distingue da raivosidade irrefreada. (FREIRE, 1996, p. 38-39).

“Aquele professora é capaz de ouvir a gente. Até me chamou na sala de aula para conversar com os alunos sobre o meu trabalho. Isso que é valorização. Agora os alunos ajudam”. (funcionária)

A atitude da professora cria condições de valorização do trabalho do funcionário, mesmo que neste momento o sentido da valorização ainda se prenda apenas a vínculos afetivos poderá avançar para a construção de uma unidade de trabalho entre docente, não-docente e discente, a partir da concepção de trabalho humano na organização curricular .

Se as ações humanas, em qualquer esfera de racionalidade, e seus produtos são a mediação da gestação do homem enquanto homem, então, seu valor ético se decide pelo valor da pessoa humana que é seu sujeito e que se efetiva por sua mediação. Isto significa dizer que toda atividade está, em última instância, a serviço da efetivação do ser pessoal e que sua dignidade consiste, precisamente, em estar a serviço da vida humana, ou seja, o padrão de sua dignidade é o mesmo daquele em função de que elas são postas, ou seja, do ser humano. Assim, o objetivo de toda e qualquer atividade, seja o trabalho enquanto momento da racionalidade sistêmica, seja qualquer outra atividade, é o próprio homem, sua efetivação enquanto ser humano. (OLIVEIRA, 1996, p.189-190)

A necessidade de compreender a realidade social e neste contexto compreender as relações que se desenvolvem no trabalho, pressupõe diálogo, ética e capacidade crítica de examinar os acontecimentos com base nos condicionantes histórico-sociais para propor formas de intervenção nesta realidade.

A escola não é o lugar onde se exerce a memória e se acumulam os materiais intelectuais das diversas categorias homologadas. Na escola, é o ser humano que aprende e é ele que, mais tarde, se lembra, segundo fidelidades diversas e, porém, coexistentes, perpetuando a criança, o adolescente, o jovem de ontem no adulto de hoje. (GUSDORF, 1987, p. 34)

Por outro lado, percebe-se, na escola, o acirramento das relações, através de práticas discriminatórias.

“Quando contei que vinha participar desse Seminário, uma professora me perguntou se eu viria aqui para aprender a varrer ou para saber quem limpa melhor o banheiro”. (funcionária). A negação do acesso ao saber e às técnicas específicas

de trabalho é parte constitutiva da negação ampliada aos conhecimentos histórico-sociais que instrumentalizam o ser humano para realizar um questionamento crítico da realidade social. A fala da professora insinua (ou afirma?) que atividades de formação continuada deveriam restringir-se ao segmento dos professores. Negar o acesso ao conhecimento significa impedir o outro “de afirmar-se como autor, como condutor de ações condizentes com sua vontade livre, identificadora de sua condição de ser humano histórico”. (PARO, 2001, p.75). Não há dúvida de que a escola necessita de profissionais que saibam varrer, limpar bem um banheiro enquanto atividades que também geram condições favoráveis ao processo pedagógico mediador da aprendizagem de qualidade de todos os alunos das camadas populares.

“Enquanto tiver na escola ”sala só para professores” e placas afixadas à porta de determinadas salas anunciando “É proibida a entrada de funcionários” a discriminação continuará ostensiva na escola”. (funcionário).

As relações de poder revelam-se também na forma de organização dos espaços da escola como marcas segregadoras ou agregadoras dos diferentes sujeitos entorno do mesmo projeto de educação. O funcionário reconhece que em razão da especificidade de seu trabalho não pode participar do “cafezinho” junto com os professores porque deixaria de realizar tarefas importantes neste horário, como atender alunos nos pátios e corredores, atender professores que também precisam resolver questões específicas junto à secretaria da escola referente ao registro de notas, controle de faltas, reposição de aulas não-dadas e outros.

“A professora tirou o menino da sala de aula e ao me enxergar no corredor disse-lhe: - Vê aquela moça, se não estudar vai ser um varredor igualzinho a ela”. (funcionária)

Os depoimentos dos funcionários estão carregados de diferentes concepções de trabalho que sustentam também relações preconceituosas oriundas da divisão social e técnica do trabalho. O que poderia ser apenas “diferença” adquire dimensão de “desigualdade” que se estende à origem de classe social, à escolaridade, ao gênero, etnia e idade. As tensões implícitas nos conteúdos ensinados aprofundam os conflitos e insistem na dimensão desumanizadora da relação pedagógica no que concerne aos sujeitos alunos e funcionários.

Com certeza, não se corre nenhum risco em admitir que qualquer tipo de discriminação, de preconceito, de exclusão é abominável como atitude de qualquer ser humano e mais abominável ainda, quando se trata de prática de um docente nas relações de trabalho.

Nos termos de Paulo Freire, “a mim me dá pena e não raiva quando vejo a arrogância com que alguns seres humanos” (docentes e não-docentes) que tratam a questão do indigente, do idoso, da criança e do adolescente, do desescolarizado, do trabalhador manual, da pessoa obesa, do doente, do negro e do indígena (FREIRE, 1995, p.40).

Trata-se de rejeitar qualquer forma de discriminação e práticas preconceituosas relativas à raça, gênero, classe e opções sexuais, religiosas e políticas.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos produz identidades étnicas, de gênero e de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de igualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação e omissão; se acreditarmos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 1997, p. 85-86)

Com muita frequência aparece a separação entre trabalho material e intelectual, acentuando as discriminações na escola.

Estes procedimentos acentuam a separação entre o trabalho dos professores e daqueles que limpam a escola, digitam documentos, atendem a biblioteca e preparam o café e a alimentação escolar dos alunos.

Nas lutas políticas como trabalhadores em educação ou nas lutas pela cidadania, pela igualdade dos direitos frente à segregação racial e sexista, nas lutas pela ética, política, no convívio social, aprendemos a importância da formação cívica, ética, política, a importância da formação de identidades. Entretanto, como professores e professoras continuaram inseguros na incorporação desses conteúdos no currículo e, os saberes técnicos, as habilidades úteis para inserção nessa mesma sociedade contra a qual lutávamos absorvem nossas energias. (ARROYO, 2000, p.81).

A prática pedagógica do professor constitui a referência para o desenvolvimento da autonomia, da liberdade e igualdade, enfim valores humanos que superem as tensões entorno de um projeto Político-Pedagógico emancipador desafia os funcionários na compreensão da realidade escolar.

“Não precisam limpar, porque mais tarde a servente faz isso”. Deixe tudo como está. Não vamos perder tempo recolhendo pedaços de papel. Elas estão aqui para “fazerem isso: limpar”.

A análise desta questão fundamentou-se no conceito de esperança (FREIRE, 1998) enquanto conotação política que dá sentido à participação democrática dos professores na construção de políticas educacionais. “Acreditamos que um dia o professor vai entender que ele também educa, que não ensina apenas conteúdos de língua portuguesa, matemática, geografia e educação artística”. (funcionária).

Percebe-se pelos relatos dos funcionários que é preciso construir o sentido formador da docência (ARROYO, 2000) articulado à defesa da qualidade da aprendizagem dos alunos das camadas populares.

As classes sociais menos privilegiadas transitam por determinados caminhos preestabelecidos e que as orientam para determinadas profissões – em geral menos valorizadas – enquanto as classes mais privilegiadas se dirigem para os níveis mais altos de escolaridade – em geral profissões mais valorizadas social e economicamente falando. Interioriza-se, assim, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. (FREITAS, 1995, p. 95-96)

O caráter social seletivo dessa dicotomia reforça a visão de alguns professores que criam uma aparente identidade com a burguesia pelo fato de possuírem formação escolar em nível superior (e pós-graduação).

Neste caso, esse professor não se percebe como um segmento da classe trabalhadora e, portanto, na escola, como trabalhadores em educação, diferenciando do funcionário, apenas no que tange à especificidade da função de cada um.

“Nós aprendemos, na campanha da APP que o funcionário também educa, porque quando limpamos, cozinhamos, digitamos ou atendemos ao portão da escola, estamos realizando um trabalho educativo, nós lidamos com gente que também aprende observando o jeito que fazemos”. (funcionária).

Ao lado desse sentimento de indignação por se verem discriminados e desrespeitados, também são irônicos quando se referem aos professores.

“Já entraram na sala, depois da aula daquele professor que diz que ama o meio ambiente e usa camisetas com diferentes mensagens sobre meio ambiente?” (Funcionário).

“Assim que cheguei na escola, fiquei assustada com a sala dos professores, depois do recreio ( intervalo). Perguntei à diretora, se esses são os professores e o que ensinam aos alunos. Descobri que muitos deles são extremamente autoritários com seus alunos, porque exigem do aluno aquilo que não fazem.” (Funcionária)

O funcionário é capaz de identificar uma nítida separação entre discurso e prática, entre concepção de gestão democrática e práticas realmente democráticas. . A reflexão sobre uma concepção de educação e de sociedade que daria coesão e unidade ao trabalho na escola, enquanto processo educativo, com especificidades diferentes, apresenta-se como o principal desafio da escola.

Essa reflexão coletiva poderia distinguir as especificidades do trabalho docente (professores) e não-docente (dos funcionários), ao mesmo tempo em que poderia construir a dimensão educativa do trabalho de ambos por se tratar de uma instituição que lida com a formação humana das pessoas em termos de aquisição dos elementos culturais que pressupõem a humanização das novas gerações e concomitantemente construção de sujeitos ativos, autônomos e transformadores da realidade social.

Sou professor a favor da concretude da prática educativa. Sou a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. (FREIRE, 1995, p.115)

Portanto, esse processo de construção coletiva de um projeto de educação e de sociedade, além de possibilitar a análise crítica do próprio trabalho pedagógico, com certeza, poderia eliminar a indiferença, a passividade, a subalternidade também presente nas relações de trabalho dos funcionários.

“Para construir o respeito em relação a nós mesmos, precisamos eliminar o comodismo, a falta de iniciativa, o sentimento de inferioridade e a desunião entre nós, os funcionários” (Funcionária)

“Como podemos enfrentar o autoritarismo do Diretor, se não temos união entre nós”? (Funcionário)

No que se refere à relação funcionário e diretor da escola identificam-se formas distintas de relacionamento.

A mais comum é aquela em que o diretor, sob a aparência de uma gestão democrática, concede o direito de participação do funcionário. Este, mesmo sem entender as diferentes concepções de gestão, questiona essa prática.

O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente. Imagine você se eu pretendesse superar o autoritarismo da escola autoritariamente. (FREIRE, 1995, p. 74).

“Por que fui escolhido para compor o Conselho Escolar? Eu não sei. A diretora falou que era eu”. (Funcionária)

“Eu nunca sei a pauta da reunião do Conselho Escolar. Sou chamada na última hora”. (Funcionário)

“Eu nem vou às reuniões do Conselho Escolar, depois, a diretora traz a ata para eu assinar”. (Funcionária)

“Ela (a diretora) me chamou e disse que eu era do Conselho Escolar, já que falo demais” (Funcionária)

“Venha, você que é nova na escola, para o Conselho, porque os outros não querem mesmo participar”. (Funcionária)

Compreende – se a partir das falas dos funcionários como os representantes dos segmentos da comunidade escolar passam a compor o Conselho Escolar.

Em muitos outros depoimentos aparece a participação do funcionário em apenas algumas etapas do Conselho Escolar quando são solicitados a se retirarem a partir do argumento do sigilo, pois “agora será tratado assunto sigiloso entre o Diretor e os outros membros”, o que revela a visão segregadora do diretor.

Desta forma, providencia-se o afastamento prévio do funcionário por julgar que o mesmo não teria condições de analisar o conteúdo da reunião. Afirmam os funcionários, que na maioria das vezes, a tal questão sigilosa refere-se à “expulsão branca de alunos indisciplinados”.

O conhecimento da realidade e neste contexto, a escola exige o rigor do olhar fundamentado em uma concepção de educação emancipadora que se expressa

O projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 1995, p.13-14)

Uma funcionária afirma que nas reuniões do Conselho Escolar, a diretora argumenta que é preciso reconhecer e identificar a existência de alunos indisciplinados na escola, especialmente “aqueles que desrespeitam todo mundo e que é melhor livrar-se deles antes que o mal cresça”.

Se os sujeitos são diferentes, é necessário perceber também que têm sido construídos e tratados como desiguais (...) a noção de igualdade é uma noção política que pressupõe a diferença, uma vez que não teria sentido buscar ou reivindicar igualdade para sujeitos que são idênticos, ou que são os mesmos.(...) Não há, portanto, nem pretensão nem possibilidade de anular ou “borrar” as diferenças entre os sujeitos(homens e mulheres, por exemplo), mas sim observar que tais diferenças têm sido usadas como justificativas para tratamentos desiguais, para tratamentos não equivalentes. Em consequência, somente rompendo com essa dicotomia é que poderemos falar em diferença e desigualdade. (LOURO,1995, p.175)

Pode-se observar que a atuação do Conselho Escolar assegura a presença dos funcionários nas reuniões, mas desqualifica essa representatividade quando o diretor seleciona previamente os conteúdos em que podem atuar/decidir ou ainda, apenas ratificar decisões tomadas através da assinatura das atas, dando forma burocrática à participação.

Neste caso, nota-se a utilização do Conselho para legitimar práticas de exclusão, sob a aparência de decisão coletiva do colegiado para resguardar a neutralidade da figura do diretor na tomada de decisões que precisariam ser submetidas a uma ampla discussão que exigiria análise das contradições à luz da função social da escola. Nega-se o direito de acesso e permanência do aluno na escola, especialmente daquele aluno previamente “excluído” porque não se adaptou à instituição escolar. Neste caso, o Conselho escolar assume o papel de “auxiliar de

direção”, secundarizando sua função como órgão colegiado que envolve a democratização dos processos de tomada de decisão em todos os níveis da escola.

Logo, se o colegiado é entendido como instância de análise e decisão de questões relativas ao processo educacional, torna-se evidente que ao mesmo compete as deliberações a respeito da proposta educativa a ser construída pela escola (...) reconhece-se no colegiado uma condição de possibilidade para sustentar uma prática pedagógica progressista, na escola pública, na medida em que cabe a ele o exercício das funções normativas e deliberativas, no que se refere à prática pedagógica a ser efetivada pela escola. (PRAIS, 1990, p.60)

Outra funcionária conta que “a diretora me chamou e explicou que aquilo era sujeira pedagógica. Aí eu entendi porque teria que limpar diariamente a sala suja de papel e de tinta e nunca mais reclamei. Por isso é importante quando o diretor explica pra gente qual é a nossa tarefa, porque evita aborrecimentos”.

O contexto da desvalorização profissional e autoritarismo é tão intenso nas escolas, que o funcionário não *percebe* a relação de submissão presente na explicação do diretor sobre o seu trabalho, mas enaltece a forma configurada no diálogo. O conteúdo da fala do diretor reforça a divisão técnica e social do trabalho, supervalorizando o trabalho do professor e confinando o funcionário a realizar a limpeza da “sujeira” decorrente de uma prática pedagógica.

Em decorrência desta análise há que se avançar na escola em direção à construção de regras coletivas como fundamento da organização do trabalho escolar.

É preciso perceber, por contradição, que se existe “sujeira pedagógica”, deve existir “limpeza pedagógica” enquanto momento constitutivo da unidade teoria-prática, portanto superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual. Desta forma, a limpeza constitui relação pedagógica pertinente ao ato de ensinar-aprender.

Existem ainda outras interpretações confusas e fragmentárias em referência à direção da escola.

“O Diretor da minha escola é muito bom e humano. Quando minha mãe morreu, ele fez uma “vaquinha” para pagar o sepultamento dela, mas quando tem que dar uma “bronca” dá mesmo, porque afinal ele manda”.

A atitude respeitosa e solidária do diretor para resolver o problema imediato da funcionária (pode ser considerada como princípio que rege a conduta humana)



confunde-se com a atitude passiva que cultiva a ideia de submissão ao poder centrado na figura do diretor.

“As brigas da minha escola foram resolvidas quando o Diretor convidou uma empresa para dar um curso de relações interpessoais. Deu certo, na empresa não existe briga porque é mandado embora”.

“Para evitar aborrecimentos é só seguir as ordens do Diretor, não precisa de muita discussão. Ele sabe o que é melhor para todos nós”

Deste ponto de vista, a gestão escolar passa a ser entendida como capacidade técnica de racionalizar os problemas e encontrar as soluções adequadas. Não se pode pensar a função do diretor de escola descolada de sua base docente.

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade. Da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. (FREIRE, 1996, p. 115)

“O professor, o diretor sempre têm pressa, nunca escutam a gente. Têm até salas diferentes. Nós não temos nem sala”. (Funcionária). A noção de discriminação evidencia-se no tratamento diferenciado entre professor e funcionário, na segregação destes em salas diferentes, na seleção das questões em que podem participar no Conselho, portanto distribuição desigual do conhecimento e das relações de poder.

Contrapondo-se a essa relação passiva e submissa, outros funcionários expressam sua concepção de participação.

“Não quero participar apenas em datas comemorativas, quero participar das reuniões, quero ser informada sobre o que acontece na escola, eu quero me sentir valorizada”. (Funcionária)

“Sou inspetor, faço o que for necessário para o bem-estar dos alunos e das outras pessoas da escola, mas quero estar bem informado sobre tudo”.

“Quero participar das reuniões pedagógicas, não para substituir o professor quando ele tem que atender um telefonema urgente ou falta, mas para poder

dialogar com os alunos e não ficar lá na sala de aula como estátua ou como “dedo-duro” que denuncia quem conversa”. (Funcionária)

As falas dos funcionários traduzem “o incômodo” em se perceber como mero reforçador de propostas de manutenção do *status quo* da escola.

Difícilmente encontraremos um espaço tão rico como a escola para experimentar a desafiante aventura que é se propor co-autor de um processo educativo, e é exatamente isso que suscita um projeto Político-Pedagógico. A co-autoria implica uma instância que extrapola a mera transmissão do saber; antes está vinculada ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e da realidade mais ampla. (RESENDE, 1995, p. 94)

“Queremos ser reconhecidos, valorizados. Arrumamos as roupas para o bazar, mas na hora dos agradecimentos, nós do serviço geral não recebemos nenhum”.

“Na cozinha, em dia de festa, a secretária vai ajudar, mas não se convida cozinheira para ajudar na Secretaria”. Estes relatos reivindicam o direito ao respeito profissional e pessoal que deve substituir o tratamento desigual que gera “medo de deixar a panela de comida quente cair no meu pé” (Funcionária).

O conteúdo da fala dos funcionários revela diferentes tipos de relações no interior das escolas. Em algumas, a convivência com os professores ocorre de forma respeitosa, numa perspectiva de atuação democrática, onde todos tomam consciência de seus direitos e deveres e procuram participar de todos os processos educativos da escola, desde a concepção das ações às mais complexas decisões.

Em outras escolas, o funcionário é identificado da mesma forma que um trabalhador que atua em bares, salão de festas, restaurante ou qualquer outro setor do mercado de trabalho. Não há distinção entre cozinhar, limpar, recepcionar ou digitar documentos entre aqueles locais de trabalho e a natureza educativa do trabalho do funcionário da escola que lida com processos pedagógicos amplos que pressupõem a mediação em atividades que envolvem diretamente o aluno.

Ignorar a dimensão educativa do trabalho dos funcionários pode-se correr o risco de identificá-los a partir de relações mercantis que veiculam na escola impondo regras de mercado que negam e dissolvem direitos do trabalhador “despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o

triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas” (GENTILI, 1995, p. 244-245).

Esta atitude reforçaria a reprodução no interior da escola, a separação entre trabalho material e intelectual como se o primeiro pudesse ser explicado apenas pelas determinações mecânicas, passivas e repetitivas, desprovido assim, de qualquer possibilidade de reflexão crítica.

A par dessa prática, desenvolve-se a supervalorização do trabalho intelectual nos mesmos moldes da hegemonia da empresa capitalista.

Em contrapartida, o funcionário quer e deve ser reconhecido como um trabalhador que também educa. A luta pela construção de espaços que reconhecem a importância da participação nos processos de decisão que exigem ruptura com todas as formas de exclusão em favor da democratização dos bens culturais, sociais e políticos.

Neste sentido, o reconhecimento do trabalho do funcionário em sua dimensão educativa implica a formulação de um projeto de sociedade articulado à democratização da educação de qualidade tão necessária à emancipação do trabalho humano como atividade voltada especificamente para a sobrevivência.

Assim, democratizar o poder político tem por fundamento a democratização do poder econômico. Isto exige organizar-se em diferentes frentes de lutas. O projeto da escola pode constituir uma destas estratégias transformadoras da realidade social, econômica e política.

### 3.2. OS CONTORNOS E OS DESDOBRAMENTOS DA PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

A importância da questão “quais rupturas ainda precisam ocorrer na escola” só ficou clara para nós, quando no terceiro seminário decidimos substituí-la, no trabalho com três pequenos grupos por outra questão: como funcionário de escola, o que precisa ser mudado no seu trabalho?

A análise dos dados dos três pequenos grupos (dezesseis funcionários) comparada aos demais grupos nos permitiu compreender porque o trabalho dos professores constitui referência para os funcionários, tanto nos seus aspectos positivos, quanto naqueles que consideram práticas abomináveis, como a falta de

empenho e de compromisso com a aprendizagem dos alunos, enquanto núcleo do trabalho docente ou ainda, em relação às atitudes de discriminação referentes à escolarização, sexo, idade, divisão social do trabalho e origem de classe, seja do próprio colega professor, seja de pais, alunos e funcionários.

Nesta perspectiva, tentamos apreender a percepção dos funcionários a partir da organização histórica dos professores, que neste caso representa uma forma mais desenvolvida de luta e de organização da carreira.

Levamos também em consideração, a unificação sindical no Paraná para entender os determinantes que a explicam e revelam contraditoriamente a falta de unidade na perspectiva Político-Pedagógica tanto na escola, quanto na totalidade do sindicato. Esse tema será tratado no próximo capítulo.

Compreender a (não) inserção do funcionário nas práticas educativas da escola exige também compreender a dinâmica das mudanças no mundo do trabalho e como essas mudanças influenciam diretamente a organização da escola, na perspectiva de um projeto de governo articulado aos interesses do capital.

“Tenho vinte anos de trabalho na escola e estou na mesmice. Não tenho carreira, nem plano de saúde e ainda me dizem que tenho que participar de tudo na escola. Haja paciência...”, afirma uma secretária de escola.

“Eu até quero participar, mas estou sempre insegura. Tenho medo de falar o que as pessoas não querem ouvir e daí ser demitida”, explica outra funcionária.

Percebe-se nestas falas a associação entre precarização das condições de do trabalho e o (não) desejo de participar. O funcionário tem noção sobre as relações que desencadeariam o processo de participação e revela medo quanto ao que poderia lhe ocorrer, caso não repita o discurso do outro.

Normalmente, esse “outro” refere-se à figura do diretor da escola a quem associa a possibilidade de manter-se “empregado”.

Por várias vezes, o diretor foi caracterizado como o representante do governo na escola e que tem ordens a serem cumpridas. Essa premissa põe a necessidade de explorar a concepção da gestão democrática que sustenta inclusive o próprio processo de eleição de diretores de escola no Estado do Paraná.

Provavelmente, a vinculação direta da possibilidade de emprego atrelada à figura do diretor explicita a relação de subalternidade à autoridade que põe algumas dificuldades quanto à construção da autonomia.

Trata-se neste caso, de tentar entender a relação entre autonomia enquanto princípio democrático e sentimento de “fidelidade” do funcionário para com o diretor na perspectiva de inclusão submissa.

Esta atitude está agregada também ao discurso da competitividade que fala do batalhão de desempregados que espera a chance por uma vaga no mercado do trabalho.

Entre diversos impactos da reestruturação do capital

O mais brutal resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do *desemprego estrutural*, que atinge o mundo em escala global. Pode-se dizer, de maneira sintética, que há uma *processualidade contraditória* que, de um lado, reduz o operário industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho precário e o assalariado no setor de serviços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais velhos. Há, portanto um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora (ANTUNES, 2000, p.49-50)

Reforça-se assim, a convicção de que o papel do diretor é “fazer a escola funcionar”, executar os objetivos, prioridades orientações metodológicas, relações pedagógicas, formas de administração e organização da burocracia escolar articuladas na perspectiva de configurar relações de poder no interior da escola, inclusive contratar e dispensar funcionários.

“A diretora me disse: não está satisfeita, passe na secretaria para assinar um papel. Tem muita gente querendo essa vaga”, entendeu funcionária? O desemprego além de instalar o medo

tende a minar a solidariedade da classe trabalhadora empregada e desempregada, de tal modo que o desemprego em massa torna-se o meio de debilitar a capacidade de luta dos assalariados (força de trabalho ocupada) organizados em sindicatos, o combate contra a expansão do desemprego torna-se então um problema de vida ou de morte para os operários organizados (NETO, 1996, p. 94)

Quanto à organização interna do trabalho, alguns funcionários expressaram sua indignação, afirmando que na hora de distribuir as tarefas entre eles, “a diretora deixa a parte maior do trabalho para a gente que é nova no serviço. Quando perguntamos por que ela não faz uma divisão igual, ela respondeu afirmando que você está aqui para fazer o que eu mando, sua tarefa é limpar, nada mais.

Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educando, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensamento tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde. (FREIRE, 1992, p.118)

Nesta ótica, a concepção de gestão do diretor é incompatível até com a administração da empresa capitalista que hoje se organiza em torno do convencimento do trabalhador, mostrando-lhe que ele é responsável pelo sucesso da empresa.

Por outro lado, a flexibilização<sup>5</sup>, a desregulamentação da legislação produz outros impactos na vida social do trabalho que também ameaça o seu emprego.

vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalhado. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. Diminui-se ou mescla-se, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo envolvimento manipulatório, próprio da sociabilidade moldada contemporaneamente pelo sistema produtor de mercadorias. (ANTUNES, 2000, p. 24)

No caso da escola pública, difunde-se nos cursos de formação continuada e nas orientações gerais da SEED a ideia de que o diretor é o responsável pela solução dos problemas existentes na escola, inclusive na complementariedade das ações do governo, construindo o perfil de um profissional que agregue características de liderança, capacidade de decisão face a problemas graves e situações de conflito, flexibilidade e habilidade de discernir e persuadir com equilíbrio emocional.

Desta forma, busca-se o apoio da iniciativa privada e reforça a atuação da APM, no sentido de coletar os recursos necessários à manutenção da escola.

---

<sup>5</sup>Neste sentido, desregulamentação, flexibilização, terceirização, downsizing, “empresa enxuta”, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde se tem prevalência do capital sobre a força humana de trabalho, que é considerada somente na exata medida em que é imprescindível para a reprodução desse mesmo capital. Isso porque o capital pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode intensificar sua utilização, pode precarizá-lo e mesmo desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo” (ANTUNES, 2000, p. 171)

Nesta mesma perspectiva, os funcionários falam a respeito de sua participação em campanhas, bazares, preparação de jantares, aquisição obrigatória de bilhetes de rifas para levantamento de recursos financeiros para a escola.

“É sempre assim, uma vez por semana, a diretora traz um pacote de cinco quilos de farinha de trigo e me manda desmanchar em massa para pastel. Ela diz que os alunos comprem mais, quando tem pastel na cantina. Agora, nós, cantineiras, serventes e às vezes até a secretária, temos que preparar “geladinho” para vender para os alunos. A escola precisa de dinheiro para comprar material didático para os professores”.

Esses depoimentos além de expressarem uma concepção de gestão escolar que tem a tarefa de substituir o papel do Estado na manutenção das condições didático-pedagógicas da escola, revelam também a exploração do trabalho do funcionário para obter recursos financeiros para a escola suprir demandas pedagógicas e outras.

Pode-se, também compreender a indignação de alguns funcionários mais esclarecidos politicamente.

“O diretor da escola pensa que além de ganharmos pouco, temos que trabalhar mais para produzir coisas para serem vendidas na cantina, no bazar...”

“Ah! Sobre as nossas condições de trabalho, falta quase tudo, material de limpeza e equipamentos. O que tem é muito pouco e de baixa qualidade”.

“O sabão em pó nem espuma, a cera tem um cheiro tão forte que tenho dor de cabeça. Já vi aluno e professor reclamando também do cheiro”.

“Usar tecnologias disponíveis, só em sonhos”. Enquanto as empresas capitalistas se apropriam dos avanços das tecnologias para ampliar sua produtividade, na escola pública explora o trabalhador ignorando suas condições de trabalho.

Em termos de quantidade e qualidade de equipamentos e materiais de consumo, no que se refere à secretaria da escola, aos serviços de limpeza e à cantina predomina o discurso de baixa qualidade e até mesmo, da inexistência de alguns produtos indispensáveis ao trabalho do funcionário para o funcionamento da escola, expondo-o muitas vezes a situações humilhantes quanto à apreciação das expectativas do resultado de seu trabalho.

É importante destacar as relações entre precarização do trabalho e ausência de políticas públicas relativas à carreira dos funcionários. Presume-se a compreensão dessa relação para entender muitos aspectos da fala dos funcionários atribuídos diretamente aos diretores da escola.

“E o nosso salário não é para o resto da vida? Então, precisamos nos unir para construir nossa carreira. Quero ter direito a um futuro de qualidade”, afirma uma funcionária.

“Eu acho que só uma carreira bem estruturada pode eliminar os privilégios. Não queremos privilégio, queremos carreira, salário, estabilidade no emprego”.

Nesse sentido, a carreira representa segurança, além de servir de estímulo para muitos funcionários voltarem a estudar.

“O que me faria voltar a estudar? Um plano de carreira que exigisse o estudo como forma de progredir e poder compreender e combater qualquer forma de exploração”. (Funcionário)

Uma das grandes dificuldades apresentadas pelos funcionários refere-se aos problemas de saúde. Muitos são os que vão trabalhar doentes. E quando alguém se afasta para tratamento de saúde, acarreta acúmulo de trabalho para os outros. Os funcionários falam do desejo de ter acesso a uma carreira, da luta que precisam travar para combater a constante ameaça da perda do emprego. Falam também da necessidade de construir o seu papel educativo articulado à concepção de um projeto de educação e da unidade político-sindical decorrente da unificação.

Contudo, ainda estão “presos” às questões imediatas: não perder o emprego. Com certeza, o acesso do funcionário a um Plano de Carreira, além da valorização profissional abre novos caminhos para a participação efetiva nas práticas educativas da escola.

Não se pode perder de vista que formas precárias de trabalho são capazes de possibilitar relações carregadas de opressão, baixo grau de autoestima, sentimento de subalternidade, submissão às formas autoritárias de gestão, perda do interesse por projetos sociais mais amplos, pois, o trabalhador é praticamente convencido de que a manutenção de seu emprego vale qualquer sacrifício.

A precarização promove a exploração do trabalhador e a negação de sua cidadania, pela exclusão.



Nesta perspectiva, é possível entender os limites e as possibilidades de participação do funcionário no Projeto Político-Pedagógico da escola.

O desafio é começar, no interior de um mundo dominado pela economia, uma transição para um mundo que esteja organizado em torno das necessidades superiores do ser humano, que impliquem na produção de conhecimento, de beleza, de bem-estar, de comunicação, de interação e no desenvolvimento de suas relações de solidariedade com a natureza e com todos os seres, dos seus sentidos de ética, de estética e de comunhão com cada outro ser humano e com a espécie. (ARRUDA, 2000, p.73)

## **CAPÍTULO IV - A TRAJETÓRIA DA UNIFICAÇÃO SINDICAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO À CONSTRUÇÃO DA UNIDADE POR LOCAL DE TRABALHO: AS MEDIAÇÕES NECESSÁRIAS**

Historicamente, a figura do funcionário sempre esteve presente na organização escolar.

Monlevade (s/d) conta em seu livro “Funcionários das Escolas Públicas. Educadores Profissionais ou Servidores Descartáveis?”, um pouco da história desse trabalhador, que aparece nas escolas dos jesuítas como “irmãos coadjutores”. Eram religiosos que não tendo estudado filosofia ou teologia não eram professores.

Atuaram como pedreiros, pintores, carpinteiros, cozinheiros, administradores de chácaras e fazendas.

Produziam os bens necessários para sustentar os colégios que eram gratuitos e cujos professores não recebiam salários do Governo.

Os coadjutores eram autênticos funcionários, preenchendo na prática as mesmas funções que existem nas escolas de hoje, e até as mais sofisticadas: bibliotecários, escriturários, arquivistas, encarregados da disciplina, dos laboratórios, dos observatórios astronômicos e, como os colégios eram internatos, responsáveis pela cozinha, pela igreja e pela enfermaria. (MONLEVADE, s/d, p. 17-18)

Eles se consideravam educadores, porque frequentemente eram os “línguas” que faziam as interpretações entre os padres e as aldeias indígenas.

Havia, contudo, uma discriminação interna entre os sacerdotes e os coadjutores devido à origem social e às diferenças de estudos entre eles. A vida na comunidade religiosa disfarçava essa subalternidade.

O marquês de Pombal expulsa os jesuítas e introduz as aulas régias destinadas apenas a instruir, com professores públicos pagos por impostos municipais.

A rigor não havia escolas, mas salas de aula que eram limpas por escravos domésticos; outras atividades eram realizadas pelo próprio professor.

A partir de 1934, o Ato Adicional à Constituição do Império define a responsabilidade de organizar escolas primárias e secundárias como atribuição das

Províncias que podiam utilizar os impostos que cobravam sobre o consumo da população.

A ampliação das escolas primárias não exigia a presença de funcionários mais especializados. Os escravos continuavam fazendo o trabalho. Mas os Liceus, Ateneus e Escolas Normais trouxeram de volta a ostentação e grandiosidade, passando a exigir trabalho diferenciado além do professor.

Assim nasceu no Brasil a categoria dos funcionários da educação, que não são nem religiosos, nem escravos, mas funcionários públicos. O acesso ao emprego poderia ocorrer por diferentes caminhos: o clientelismo e o burocratismo.

O caminho do clientelismo consistia na distribuição de subempregos pelos políticos locais e as escolas passaram a receber merendeiras, vigias, serventes, auxiliares de secretaria, funções sem exigência da escolaridade e muito menos habilitação profissional.

O caminho burocrático segue a via do concurso público, diferenciando-se do professor que apresenta diploma e os funcionários, quando muito, alguma certificação de algum grau de escolaridade.

A realidade da escola pública vivencia a desvalorização social e profissional do professor e passa a considerar os funcionários como “atividade-meio” ou “serviços de apoio”, portanto, “desconsiderados, excluídos dos quadros da educação, caindo na vala comum dos “serviços gerais”. (MONLEVADE, s/d, p. 21)

O excesso de funcionários empregados pelo clientelismo ou por critérios burocráticos irracionais e o aprofundamento das orientações das políticas neoliberais leva os administradores da racionalidade técnico-científica a defender a terceirização.

Com base na análise crítica de alguns destes elementos e no direito à organização previsto na Constituição Federal de 1988 é que os funcionários dão seus primeiros passos rumo à organização sindical.

#### 4.1 - O PERCURSO: DE SINDICATO DE FUNCIONÁRIOS À UNIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO.

No Estado do Paraná o quadro de servidores públicos que compreendem os funcionários com atribuições relativas ao setor de limpeza e manutenção; vigilância/

segurança e técnico-administrativo estão vinculados à Secretaria de Estado da Administração e Previdência-SEAP a qual realiza os concursos públicos e atende as demandas das demais Secretarias de Estado. Estes servidores pertencem ao Quadro Próprio do Poder Executivo- QPPE.

Desta forma as demandas da SEED são supridas com funcionários do quadro geral do Estado o que evidencia a necessidade de construir uma carreira para funcionários da educação em razão da especificidade pedagógica de seu trabalho.

No Paraná, em 27/11/1988, realiza-se em Francisco Beltrão a Assembleia Geral de Fundação do Sindicato dos Servidores dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino do Paraná – SINSEPAR que aprova a fundação do Sindicato, os estatutos e elege a primeira diretoria.

Com a fundação do Sindicato, os associados da ASEEP – Associação dos Servidores das Escolas Estaduais do Paraná criada em 1987 são incentivados a fazer a sua sindicalização no SINSEPAR.

Os boletins do SINSEPAR trazem um forte apelo à inscrição e participação dos funcionários “senão, o salário vai continuar uma miséria”. (SINSEPAR, 1989, p. 4), o que caracteriza uma concepção de luta salarial.

Em 1990, o SINSEPAR participou de uma greve de 30 dias contra o arrocho salarial, debatendo questões relativas a função e salário dos funcionários, na perspectiva de “compreender também as diferentes atribuições dos funcionários no interior da escola”.( dirigente sindical).

O SINSEPAR realiza o I Congresso de Trabalhadores da Educação Pública do Paraná, em Curitiba, em 07/08/90, discutindo a questão salarial e organização interna do sindicato: prestação de contas, filiação, comunicação; extensão da ASSEP; realização de cursos sobre prevenção de acidentes e outros “tendo em vista a formação de pessoas ao ponto de saberem conviver em grupo respeitando-se entre si e fazendo o melhor para que haja bom desempenho e harmonia na execução de qualquer trabalho”. (...) (Ata de Congresso, p.2)

Durante o Congresso, ocorreram debates e aprovação da mudança do nome de SINSEPAR para SINTE-PR Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. Essa mudança de nome se fundamenta na discussão nacional sobre a concretização de um Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação.

Em setembro de 91, o SINTE-PR atinge 2200 sindicalizados e explicita sua atuação em torno da reposição salarial, formação de seus quadros e unificação com a APP-Sindicato.

No II Congresso do SINTE-PR e no III Congresso da APP-Sindicato, ambos em 1992, deliberou-se pela unificação dos dois Sindicatos.

O SINTE-PR realiza o I Encontro de Funcionários (out/95) para discutir a unificação dos trabalhadores da educação, defendendo o pressuposto de que “A gente também faz a Educação”.

Na I Conferência Estadual de Educação realizada em outubro de 1997 debate-se a unificação.

Para Luís Roberto do CPERS, “a unificação representa um projeto coletivo, que se contrapõe ao neoliberalismo, de caráter individualista”. (JORNAL 30 de AGOSTO, 30/11/97, p. 7)

É no Congresso Extraordinário de Unificação entre SINTE-PR e APP-Sindicato que se solidificaram as discussões iniciadas em 1990 e que ganharam força em 1996.

Nesta direção, afirma Valdivino do SINTE-PR “A construção do Sindicato nunca vai acabar. O nosso Congresso foi um momento marcante desta caminhada”, ao mesmo tempo em que o professor Romeu da APP-Sindicato declara: “Só os nossos inimigos perdem. Com nossa força vamos romper, em breve, com este quadro vergonhoso em que se encontra a educação”. (JORNAL 30 de AGOSTO, Nov/97, p. 6)

A defesa da organização de sindicato único dos trabalhadores em educação unifica o discurso em defesa de melhores salários e condições de trabalho que assegurem a construção de uma escola pública de melhor qualidade para atendimento a todos os alunos em idade escolar como também àqueles que não tiveram acesso à escola em idade própria.

Esta unidade de discurso reforça a luta dos funcionários pela carreira, ao mesmo tempo que explicita a necessidade de concluir a escolaridade básica como pressuposto para os estudos estritamente relacionados às funções específicas dos funcionários “Sei que se eu tiver carreira e continuar estudando, vou melhorar minhas condições de trabalho e de vida e com certeza vou usar esses conhecimentos para melhorar o meu desempenho” (funcionária).

O entendimento de que a unificação beneficiaria de forma muito especial aos funcionários adquiriu força neste segmento “ os professores sempre precisaram de nós nas suas lutas, especialmente quando faziam paralisação, agora é a nossa vez de dizer que eles precisam nos receber bem no sindicato único”(funcionário).

A articulação entre a necessidade de unificação sindical e de formulação de políticas públicas referentes à carreira dos funcionários foi concebida nos conflitos decorrentes das relações sociais e nesse caso, nas experiências históricas bem sucedidas da organização dos professores paranaenses. Desta forma, os funcionários apoiaram a unificação por entender que a contribuição dos professores é muito significativa para o avanço do seu segmento.

O jornal SINTE-PR de novembro deste mesmo ano fala de um funcionário novo para uma escola nova. Agora assume força maior o debate sobre a profissionalização do funcionário. “A participação de funcionários e professores em um único sindicato é um dos primeiros passos. O sindicato é quem vai encaminhar a luta dos profissionais da educação por uma formação técnica e pedagógica básica, melhores salários e um plano de carreira unificado. (Jornal do SINTE-PR, Nov/9, p. 1)

Finalmente, em Assembleia Estadual realizada em Campo Mourão em 07/03/98, o SINTE-PR ratifica a unificação já aprovada no Congresso Extraordinário entre APP-Sindicato e SINTE-PR realizado em Praia de Leste em outubro/97.

Da mesma forma, a APP-Sindicato aprova a Assembleia Estadual a unificação.

A nova instituição resultante da fusão passa a chamar-se APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Paraná.

É preciso que compreendamos que, para muito além dos princípios, um sindicato único tem sentido se for capaz de fazer o que vários sindicatos faziam separados; se for capaz de responder às necessidades de todos. É possível fazê-lo também com os funcionários. Mas é preciso que todos pensem assim. Ou corremos o risco de, facilmente, construirmos uma farsa. (FELÍCIO,1998, p.303)

A unificação sindical agrega tanto os professores e sua história de luta e de organização desde 1947, data de fundação de sua primeira forma de organização, como também os funcionários com apenas dez anos de experiência no campo das

lutas da categoria e que traz em si algumas das características apresentadas por Monlevade: ingresso na função pela via do clientelismo ou já nas formas precarizadas de trabalho (Contrato CLT, Paraná Educação, APMs, Adeja e outros).

Tais características explicitam o nível de desenvolvimento em que se encontra os funcionários, diferentemente dos professores que já realizaram conquistas referentes a salário e carreira.

Esse nível de desigualdade histórica põe uma pauta de reivindicação para os funcionários, ainda de caráter imediatista, como auxílio-alimentação, vale transporte, reposição salarial, atendimento médico – como condição de sobrevivência.

Porém, o salto de qualidade pressupõe assegurar a elaboração e aprovação de um Plano Único de Cargo, Carreira e Salário para os Trabalhadores em Educação.

Em junho de 1998, a APP-Sindicato protocola a entrega do seu Plano de Cargo, Carreira e Salário – PCCS na Assembleia Legislativa. Trava-se uma grande batalha no combate ao Plano de Desenvolvimento de Pessoal – PLADEP proposto pelo Governo do Estado do Paraná. Enquanto o primeiro propõe avanços na construção da carreira e na profissionalização dos professores, o segundo desconstrói as conquistas já realizadas, apresentando enfoques na privatização e precarização do trabalho dos professores.

Em relação aos funcionários revelam-se mais frágeis em razão de sua recente organização político-sindical. Este quadro é agravado pela falta de uma política pública específica para este segmento.

A falta de política pública específica para os funcionários da educação possibilitou à Prefeitura de Curitiba, na gestão dos prefeitos Rafael Greca e Cássio Taniguchi efetivar a terceirização dos serviços referentes à limpeza, manutenção e merenda escolar substituindo os funcionários por trabalhadores de empresas privadas prestadoras de serviços e fornecedoras de alimentação. A concretização deste processo na Prefeitura de Curitiba ameaça os funcionários das escolas estaduais que percebem a coerência da lógica neoliberal que fundamenta tanto o governo municipal quanto o governo estadual.

#### 4.2 A CARREIRA E A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: O PAPEL DA CNTE E DA APP-SINDICATO NA FORMULAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA.

A CNTE exerce um papel muito importante nas lutas que se referem à unificação sindical e à formulação de um projeto de qualificação dos funcionários.

Em janeiro de 1990, em Aracaju, efetiva-se a unificação dos trabalhadores em educação com plena adesão dos professores e funcionários, encontrando alguma resistência apenas por parte dos especialistas em educação, porque este segmento encontrava-se organizado em Associações distintas.

Assim, a CNTE intensifica a realização de congressos, cursos e seminários para discutir o contexto econômico e político, como também analisar os reflexos destes contextos na vida dos trabalhadores em geral e de forma específica nos funcionários de escola, enquanto alvo direto da privatização. O debate em torno da qualidade da escola pública constitui o núcleo comum da luta dos professores e funcionários tanto nas questões de natureza pedagógica quanto nas necessidades de reorganização estrutural das escolas e, neste sentido, consolidar a unificação sindical.

Um desses sonhos por que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos a que a ele se entreguem é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje é uma farsa (FREIRE, 1995, p. 25)

A defesa de uma concepção de escola que não pode apenas ensinar, mas que precisa garantir a todos uma aprendizagem relevante para as camadas populares reconfigura a função do funcionário como um profissional que também educa nas relações pedagógicas específicas do seu trabalho.

Para tanto é preciso garantir o acesso

a um conjunto de informações, de reflexões, de habilidades e de valores que sejam socialmente relevantes, que conduzam à construção da cidadania democrática, e não à cidadania aristocrática ou burguesa, já que agora a escola é lugar conquistado de todas as crianças e adolescentes de todas as classes sociais. A escola se constitui tentando unificar o plural pelo interesse coletivo. (MONLEVADE, s/d, p. 2)



Neste sentido, podemos afirmar que a aprendizagem está estritamente ligada ao ato de ensinar, tarefa sem dúvida de professores que atuam diretamente com transmissão/apropriação dos saberes elaborados.

Porém, os funcionários também educam porque são detentores de outros saberes, habilidades, atitudes e valores que constituem aspectos necessários à vivência humana. Desta forma, esse conjunto de saberes deve constituir o Projeto Político-Pedagógico enquanto expressão do trabalho coletivo de professores e funcionários (e também pais e alunos) em termos de construção da identidade da escola pública e democrática, onde a educação é concebida como

uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis de mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma de polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos *homens de negócio* (Veblen, 1918) e os organismos que os representam. (FRIGOTTO, 1995, p. 31)

Para explicitar a necessidade de construir a unidade do trabalho educativo e a função social escola que depende da articulação entre docentes (professores) e não-docentes (funcionários) Frigotto recorre a Mészáros “Se essas instituições – inclusive as educacionais – foram feitas para os homens, ou se os homens devem continuar a servir às relações sociais de produção alienadas – é esse o verdadeiro tema do debate “. (Mészáros, 1981, p. 272, in: Frigotto, 1995, p. 33)

Nesta mesma direção, a APP-Sindicato tem promovido seminários, cursos, congressos, conferências para subsidiar a construção da qualidade da escola pública e da valorização de seus trabalhadores.

Propõe e acompanha na Assembleia Legislativa os debates referentes à aprovação do PCCS – Plano de Carreira de Cargos Salários – proposta única para os trabalhadores em educação.

Este plano se estrutura especificamente em duas carreiras: a de professores e a de Agente de Educação.

O cargo de Agente de Educação prevê uma formação específica para o exercício das seguintes funções: técnico em multimeios; vigia; secretaria; inspeção de alunos; serviço de limpeza e conservação; distribuição e elaboração de merenda.

A carreira do cargo compreende cinco níveis e cada nível 13 classes.

No que se refere aos funcionários, o cargo de Agente da Educação exige como escolaridade mínima o ensino fundamental para exercer as atividades em serviços gerais de limpeza e conservação, na confecção e distribuição de merenda escolar e na segurança (vigilância da escola).

Para Agente de Educação II exige-se ensino médio completo para exercer atividades de secretaria escolar e inspeção de alunos.

Para o cargo de Agente Educacional III exige-se ensino médio e comprovado aperfeiçoamento profissional de função para exercer as atividades de secretaria escolar, contabilidade escolar e atividades de multimeios.

O Agente de Educação IV deve ter habilitação de nível superior para exercer suas atividades em multimeios; nas técnicas administrativo-financeiras, em Recursos Humanos, em nutrição e biblioteca.

Ao Agente de Educação V exigirá-se especialização compatível com o cargo exercido.

O ingresso na carreira deverá ocorrer mediante aprovação em concurso público e regime jurídico único.

Sobre as diversas discordâncias entre PCCS e PLADEP, uma fundamental é o caráter político – o Estado deve assumir a função de manter e financiar o seu quadro de servidores. Para o PLADEP, o servidor estatutário (professor e funcionário) constitui cargo em extinção, firmando assim, alguns fundamentos do neoliberalismo (FRIFOTTO, 1996) em termos da perspectiva privatista que perpassa pela desregulamentação enquanto forma possível de assegurar direitos mínimos o que significa o fim da estabilidade no emprego e ganhos de produtividade. A ênfase na descentralização e autonomia como características da reforma do Estado adquire força como procedimentos complementares à desregulamentação que solicita a complementariedade da comunidade às ações do Governo como clara opção pela mercantilização dos direitos sociais, mas aparentemente apresentadas e valorizadas como estratégias de um bom administrador.

a perspectiva gerencial sobre a qualidade aparentemente estimula e valoriza não apenas a participação dos pais, mães e alunos/as, mas também de professores e professoras, mas (...) mecanismos mais centralizados e padronizados de controle, regulação e governo.(...) permitir uma comparação entre o desempenho das diferentes escolas que possibilite que seus consumidores efetuem uma escolha entre elas, com base na sua posição numa escala de classificação. (SILVA, 1996, p.178)

A concepção e perfil dos Técnicos em Educação não-docentes defendida pela CNTE (no Paraná: Agente Educacional) reafirma o caráter educativo de seu trabalho, além da exigência de escolarização com base na formulação de um projeto de educação que privilegie a escola pública como espaço de qualificação profissional de seus servidores, além de sua capacidade técnica de “analisar acuradamente a situação e tomar decisões” (MOREIRA, 1996, p.142) desenvolve a capacidade política de atuar em projetos que visam a emancipação da classe trabalhadora.

A construção da identidade dos trabalhadores em educação (docentes e não-docentes) pode e deve ser forjada coletivamente no âmbito de um Projeto Político-Pedagógico de escola que possibilite a superação de injustiças sociais, especialmente aquelas geradoras de práticas que excluam os alunos do processo de aprendizagem.

Defende também a CNTE “a implantação de cursos Técnicos de Nível Médio, com um currículo ao mesmo tempo pedagógico e de uma área técnica específica, para conferir-lhes diplomas profissionais que representem uma titulação socialmente reconhecida para o ingresso e progressão numa carreira pública de profissionais da educação escolar”. (MONLEVADE, s/d, p. 12)

A qualificação dos funcionários da educação pressupõe a redução da distância entre a formação para o trabalho do professor e do funcionário (resguardada a especificidade docente e não-docente) , a eliminação da separação entre trabalho intelectual e manual que aprofunda a exclusão do funcionário dos processos pedagógicos da escola, sua inserção crítica enquanto sujeito ativo que busca na atividade profissional, a unidade entre conceber e executar o próprio trabalho. A luta por melhores condições de trabalho implica diretamente a qualificação profissional que afirme a relevância social do trabalhador no contexto da construção de uma sociedade, educação e escola pública democráticas.

Trata-se, portanto de tomar consciência sobre a importância da natureza educativa do trabalho dos funcionários de modo a evidenciar que não existe outra alternativa fora do papel do Estado na construção desta política que justifica o provimento das condições de trabalho que se juntam ao conjunto das reivindicações por uma escola pública de qualidade.

#### 4.3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA: ESPAÇO POSSÍVEL DE CONSTRUÇÃO DA UNIDADE POLÍTICO-PEDAGÓGICA POR LOCAL DE TRABALHO

A unificação sindical de trabalhadores em educação que se encontram em graus de desenvolvimento tão diferentes, tanto no que se refere aos determinantes históricos da organização político-sindical de cada segmento (docentes e não-docentes) como na questão do processo de escolarização, traz no seu interior algumas questões graves que precisam ser enfrentadas.

Durante os seminários de formação continuada dos funcionários, de forma muito intensa aparece a questão da discriminação existente entre professores e funcionários, em muitas escolas.

As segregações com base na origem de classe e escolarização se aprofundam de tal forma que em algumas escolas os funcionários estão proibidos de acessar a sala dos professores na hora do intervalo destes, de utilizar o mesmo banheiro e outras instalações e equipamentos, como também são impedidos de participar de determinadas reuniões pedagógicas e administrativas, tendo em alguns casos, que se retirarem das reuniões do Conselho Escolar sob a alegação de que passarão a ser tratados assuntos sigilosos.

“Será que a ética é um dom que somente os professores nasceram com ela? Ou será algo aprendido que pode ser apropriado por todo os seres humanos?”, questiona uma funcionária.

Ainda em relação ao sentimento de discriminação ou de não-consolidação dos conceitos relativos à unificação sindical, os funcionários falam também das mudanças de relações que ainda precisam ocorrer na APP-Sindicato (direção estadual e Núcleos Regionais).

“Tive que ir à Curitiba e fiquei surpreso, porque estava escrito lá: “Casa do Professor”. Aí eu perguntei se a APP não sabe ainda que somos sindicato dos trabalhadores em educação!”

Outra funcionária afirma que é muito comum, nas assembleias ou nos movimentos de paralisação, o discurso “queremos agradecer aos professores pela sua participação. E nós onde ficamos? Sabe, nos sentimos excluídos até no Sindicato!”

Uma questão que se coloca é a necessidade de construir a unidade por local de trabalho. Essa tarefa é da escola e do sindicato. Envolve aspectos pedagógicos e capacidade de organização política.

Não há dúvidas de que o Projeto Político-Pedagógico da escola representa a possibilidade concreta de construção coletiva de um projeto de sociedade, de educação e de escola fundamentado na democracia e na justiça social, a partir do qual podem surgir estratégias de efetiva intervenção na realidade social.

A discussão em torno do projeto histórico, ou mais aproximadamente, dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na área educacional é, em nossa opinião, necessária para entendermos *a aparente* (e só aparente) do discurso transformador” nesta área. Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma “cosmovisão”, mas que é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diferentes. Tais projetos fornecem base para, a organização dos partidos políticos. (FREITAS, 1987, p.123)

Nesta perspectiva, a discussão sobre os fundamentos teóricos e a atual forma de organização do trabalho escolar não pode prescindir da participação do funcionário, pressupondo que nos debates, as divergências, as recusas, as contradições, os impasses e as aproximações possíveis possam ser confrontadas e, com base nas ideias decorrentes deste processo, escolher coletivamente novas formas de organização da escola.

É nas possibilidades das novas formas de organização do trabalho escolar, enquanto esforço coletivo que se pode imprimir nova direção à concepção de trabalho que de forma acrítica gera práticas de discriminação, muitas vezes oriundas da divisão e fragmentação do trabalho. Contudo é preciso partir da premissa de que

esta realidade pode ser revertida e superada enquanto visão empresarial que sustenta o processo de organização do trabalho escolar. Moreira (1995) cita Ciro Gomes como defensor da autogestão comunitária da escola pública de forma descentralizada, mas ao mesmo tempo controlada.

Para ele é importante que estudantes, pais e mães, funcionários e professores possam interagir, influenciando nos rumos da escola, sem que se negligenciem, todavia, os controles mais amplos da sociedade. Explica seu ponto de vista: “gerência é uma arte sofisticada, gerência escolar mais ainda. Razão porque esta tarefa há de ser super profissionalizada. Descentralizar inclusive o manejo financeiro da escola também é um imperativo de eficiência que se impõe” (p. 9). E acrescenta: “dê-me um bom gerente e eu te darei uma boa escola (p.9). (MOREIRA, 1995, p. 104)

Por outro lado, sabemos que não se trata de supervalorizar ou de secundarizar o papel do gestor escolar, mas trata-se de redimensionar sua função no contexto da gestão democrática por entender que

a eleição de Diretor de escola constitui um momento privilegiado para reflexão coletiva e enfrentamento do projeto neoliberal de sociedade e educação que reforça os processos de exclusão e de desumanização a que a população está submetida fora e, muitas vezes, dentro da escola (...) Nesta perspectiva, a eleição para diretor adquire caráter ético-político : dirigir um Projeto Político-Pedagógico que constitui a identidade da luta concreta daqueles que buscam a inserção crítica da escola no processo de construção de uma sociedade justa e democrática. (FEIGES, 2003. p.34).

Ainda, neste mesmo sentido, a eleição para diretor de escola pressupõe a candidatura de um professor com vontade política para construir coletivamente um projeto de educação e de escola que faça os enfrentamentos à seletividade, a toda e qualquer forma de discriminação, desqualificação profissional, fragmentação das práticas pedagógicas e avaliativas e a visão de neutralidade na organização do trabalho pedagógico escolar, o que exige do diretor da escola “a capacidade de saber ouvir, alinhar ideias, questionar, inferir, traduzir posições e sintetizar uma política de ação com o propósito de coordenar efetivamente o processo educativo” (PRAIS, 1990, p. 86).

Pensar criticamente o Projeto Político-Pedagógico nesta perspectiva de educação enquanto atividade mediadora no seio de prática social global, pressupõe

uma “educação comprometida com a elevação da consciência das massas, e esse processo de elevação das consciências é uma parte integrante, necessária e fundamental do processo de transformação social”. (OLIVEIRA, 1994, p. 119), o que implica um posicionamento de classe, por parte dos professores e dos funcionários em relação às próprias finalidades de seu trabalho.

É válido considerar a importância da apropriação dos conhecimentos científicos, tecnológicos, políticos, filosóficos, éticos e estéticos como instrumentos teórico-metodológicos, necessários à compreensão das complexas relações sociais da sociedade capitalista e neste contexto, a (im)possibilidade de participação do funcionário nos processos educativos da escola.

De acordo com Marques (1990) a identidade política do projeto e do educador constrói-se

no jogo das relações sociais que se dão no contexto da sociedade ampla, onde se correlacionam a divisão social do trabalho e a distribuição social do conhecimento, especificando-se responsabilidades e comprometimentos a nível das relações cotidianas imediatas que se dão no espaço/tempo da escola. (MARQUES, 1990, p. 46)

Nesta correlação de forças e de divisão do trabalho não se pode perder de vista a concepção burguesa de conhecimento e de trabalho presentes nesta abordagem e os seus reflexos no trabalho dos funcionários o que aprofunda de alguma forma relações de exclusão no interior da escola.

Para Severino, a dimensão política do Projeto Político-Pedagógico da escola se configura no “entrecruzamento do projeto político da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores (...) vinculado, por sua vez, a um projeto histórico e social, e que a instituição escolar é o lugar por excelência desse projeto” (1999, p.81). Defende que a constituição da existência humana depende da articulação entre:

A prática produtiva, representada pelo trabalho transformador da natureza física e criador dos bens naturais de reposição de vida, a prática social, representada pela participação na condução da vida política da sociedade; e a prática simbolizadora, representada pela produção e fruição da cultura simbólica (...) possa tornar seu projeto elemento de transformação da escola também em lugar de elaboração de um discurso contra-ideológico e, conseqüentemente, de instauração de uma nova consciência social e de mesmo de novas relações sociais; a educação pode se tornar também

numa força transformadora social, atuando, portanto contra, ideologicamente. (SEVERINO, 1999, p. 86-87)

Nesta direção, não se pode esquecer a luta obstinada do sindicato pela democratização das relações do trabalho, do conhecimento e do acesso às condições de cidadania enquanto estratégia política que pode revelar o quadro das desigualdades e injustiças, com a finalidade de definir políticas públicas que assegurem as condições concretas de transformação desta realidade.

A par desta luta política, a intervenção na realidade torna-se mais complexa considerando que durante os oito anos de Gestão Lerner, as discussões referentes a política curricular consolidaram uma concepção de currículo organizado por competências e habilidades (no mínimo no texto escrito) em coerência com a lógica de mercado. “Não há Estado de direito, não há justiça social, quando se quer atribuir ao mercado o poder de legislar sobre tudo O mercado não sabe de justiça social: atém-se ao lucro e sua maximização” (MOREIRA, 1995, p.106).

A preocupação central é com a racionalização técnica dos recursos e não a relevância das questões sociais e pedagógicas, o que evidencia a valorização do tratamento curricular na abordagem neoliberal.

Aliás, o que se percebe, é uma ampla redução de carga horária, afetando diretamente a concepção de currículo articulado às necessidades e interesses das camadas trabalhadoras.

Mas, inversamente, discussões sobre currículo no interior das escolas, referem-se aos PCNs que estão carregados da intencionalidade política do projeto neoliberal, especialmente da forma como trata os temas transversais em termos de problemas sociais existentes. Não se questiona a origem dos mesmos, o que significaria, por contradição, dar origem a uma outra prática pedagógica.

Freire, afirma que o projeto pedagógico é o núcleo constitutivo do Projeto Político-Pedagógico da sociedade, de educação e de homem.

Não é privilégio do nosso projeto pedagógico em marcha possuir caráter ideológico e político explícito. Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde (...) A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar, tem que ver com quem decide sobre os conteúdos ensinar, que participação



têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão dos conteúdos programáticos. (FREIRE, 1995, p.44-5)

Do ponto de vista dos educadores potencialmente interessados nas lutas pela transformação social, o Projeto Político-Pedagógico articula e mantém a comunidade escolar na trilha da construção de processos emancipatórios que defendem uma educação cidadã, porque comprometida com a natureza pública de sua destinação, com a responsabilidade estatal de seu financiamento e com a gestão democrática que constroem caminhos para a qualidade de ensino e da aprendizagem vinculada aos interesses das camadas trabalhadoras.

A questão é fundamentalmente política. Não há sombra de dúvida em torno do direito que as crianças populares têm de, em função de seus níveis de idade, serem informadas e formar-se de acordo com o avanço da ciência (...) que reconheça e prestigie o saber de classe, de experiência feito, com que a criança chega (...) o conhecimento que se produz social e historicamente, tem historicidade. Não há conhecimento novo que, produzido, se “apresente” isento de vir a ser superado (...) Não é possível pensar a linguagem sem pensar o mundo social concreto em que nos constituímos. Não é possível pensar a linguagem sem o poder, a ideologia (...) é preciso que se sintam respeitadas na sua identidade, que não se sintam inferiorizadas (...) aprender por direito seu, o padrão culto, percebam que devem fazê-lo não porque sua linguagem é feita e inferior, mas, porque o padrão culto, se instrumenta para a sua luta pela necessária intervenção no mundo. (FREIRE, 1995, p. 46)

Nesta perspectiva, a trajetória rumo à construção da unidade por local de trabalho, a partir da unificação dos trabalhadores em educação em sindicato único é longa e complexa, face à ausência de políticas públicas específicas para o segmento dos funcionários, mas também corroborada pelo desmonte das conquistas históricas dos professores.

Esta unidade depende dos avanços da carreira de todos os trabalhadores em educação, o que daria sentido Político-Pedagógico à dimensão educativa do trabalho dos funcionários no contexto da organização escolar, o que pressupõe também a superação da concepção burguesa de trabalho que divide os trabalhadores em educação no grupo dos que pensam/concebem e no grupo dos que executam.

A participação efetiva pressupõe condições de trabalho que desenvolvam os processos de humanização do ser humano nas bases defendidas por Marx e Engels que situa o trabalho como atividade criadora da realidade humana.

O homem é ao mesmo tempo natureza (domínio da necessidade) e negação da natureza (domínio da liberdade). Esta transcendência do meramente natural que o faz um ser histórico consegue pelo trabalho. No processo de trabalho o homem relaciona – se com a natureza e com outros homens. Homem nenhum é capaz de produzir sua existência, o que empresta ao trabalho (o meio pelo qual ele produz sua existência) uma característica necessariamente social (...) O objeto de trabalho é própria matéria sobre a qual se dá o trabalho humano. Ele é transformado no processo e incorpora-se no produto finl. (PARO,1997, p. 30)

É nesta perspectiva que defendemos a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública como instrumento de intervenção na realidade social e educacional, porque “A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação” (PARO,1997, p.18-18).

É neste contexto, que tomo a concepção de Projeto Político-Pedagógico (Veiga,1995, 1998, 2000, 2001; SEVERINO, 199, 2001) como ferramenta teórico-metodológica para responder ao desafio de construir uma escola pública e democrática com base no atendimento aos interesses das camadas populares e no envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar para construir e consolidar um “processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (VEIGA, 2001, p.56).

Esta construção coletiva pressupõe uma ampla discussão sobre concepção de sociedade, educação, escola; a função do conhecimento curricular e seus aspectos referentes a metodologias de ensino e práticas avaliativas emancipadoras; formação continuada de professores, funcionários e conselheiros escolares como estratégia de intervenção na própria prática enquanto consolidação do exercício democrático representativo nos diferentes órgãos colegiados.

A participação democrática exige rigor teórico-metodológico na análise dos problemas, das contradições e dos conflitos decorrentes do debate que orienta a luta pela construção de um projeto emancipador de educação e de escola. É nesta perspectiva que o funcionário participa de forma organizada e, em condições de igualdade com os demais segmentos da escola.

A construção do texto do Projeto Político-Pedagógico (VASCONCELLOS, 1995; GANDIM,1994; VEIGA ,1998) deve considerar três marcos distintos, mas interdependentes. O texto enquanto síntese escrita dos debates realizados na escola

deve apresentar clareza e coerência filosófica, pedagógica, administrativa e política quanto aos fundamentos teóricos no marco conceitual, que por sua vez deve orientar a identificação e análise dos problemas diagnosticados no marco situacional, para explicitar seus impactos no conjunto da população escolar e definir as ações pertinentes à solução destes problemas, no marco operacional.

Embora, cada marco (SITUACIONAL, CONCEITUAL e OPERACIONAL) tenha características específicas, não se pode reduzir a importância de nenhum deles, mas buscar os nexos entre um diagnóstico bem feito com base nos fundamentos de uma pedagogia progressista e a consequente definição de ações capazes de transformar a realidade escolar. A perspectiva de transformação como ponto de chegada do projeto constitui o motivo da participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas discussões e tomadas de decisão que deverão compor o texto do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Neste sentido, O Projeto Político-Pedagógico adquire significado enquanto espaço de produção coletiva que requer também compromisso coletivo com a solução dos problemas diagnosticados e a execução das ações propostas.

O projeto Político-Pedagógico configura-se como um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira e por quem, para chegar aos resultados desejados.(...) É a valorização da realidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. A ideia implica uma relação contratual, isto é, uma aceitação do projeto por todos os envolvidos; daí a importância de ser elaborado participativa e democraticamente. (MARTINS, 1998, p.61)

Na gestão democrática do Projeto Político-Pedagógico, a participação adquire relevância enquanto prática consciente nos processos de decisão e divisão do poder. Entende-se também a importância da participação não somente na execução do projeto, mas na avaliação de rumos, assumindo a ideia de um texto em contínua (re)construção, o que permite corrigir sua trajetória. Desta forma, a avaliação contínua do Projeto Político-Pedagógico deve sinalizar as mudanças necessárias, principalmente aquelas relativas ao processo avaliativo vinculado às questões da aprendizagem dos alunos.

É no processo pedagógico, em sala de aula, que se pode perceber com maior nitidez a manifestação de concepções e crenças autoritárias. Por mais que os avanços da Pedagogia venham demonstrando exaustivamente

a vinculação entre aprendizagem significativa e a adoção de relações que afirmem o aluno como sujeito do ato de aprender, todos os demais condicionantes ideológicos parecem ser mais fortes, concorrendo para que o educador escolar permaneça privilegiando práticas de dominação, que em nada contribuem para o desenvolvimento da autonomia do educando. (PARO, 1997, p. 25).

A presença do funcionário no Conselho Escolar assegura a possibilidade de desconstruir a “crença” dos docentes fundamentada no “susto” que o educando leva quando fica reprovado e a vontade que surge de não ter que passar por isso de novo” afirmou um professor em sessão do Conselho. A funcionária então pergunta ao professor “se a aprendizagem envolve punição e humilhação”.

Por isso, a importância da avaliação é função direta da necessidade de se evitar a má formação do indivíduo, que lhe impõe marcas indelévels que nunca serão detectadas pelos mecanismos convencionais de avaliação do produto, mas que poderão comprometer irremediavelmente sua vida e seu desempenho social. Em educação, é pela realização de um bom processo que se podem aumentar as probabilidades de realização de um bom produto; daí a importância da constante e adequada avaliação desse processo. (PARO, 2001, p. 38).

Esta perspectiva pedagógica precisa ser reexaminada à luz dos fundamentos de uma gestão democrática emancipadora que considere dois princípios fundamentais. O primeiro requer a democratização das relações internas da escola, o que pressupõe eleição para diretor, constituição do Conselho Escolar, do Grêmio Estudantil e o redimensionamento da função atual da APMs . O segundo princípio, refere-se ao cumprimento da função social da escola: garantir a socialização do conhecimento para todos os alunos.

Nas escolas públicas, especialmente as que atendem os filhos das camadas mais pobres da população, está presente uma postura que toma a criança não como sujeito de aprendizagem e como elemento fundamental para a realização da educação, mas como obstáculo que impede que esta se realize, lançando sobre os alunos a responsabilidade quase total pelo fracasso do ensino. (PARO, 1997, p. 26)

As mudanças, nesta ótica, são profundas e exigem consciência política que oriente a participação responsável de todos os segmentos da comunidade escolar na definição de um projeto de educação que recupere a importância social das lutas

históricas da população por escolas de qualidade que articulem os interesses da classe trabalhadora à ampliação da esfera pública como condição de sua efetivação. Neste contexto, considero apropriado instigar e valorizar a importância da participação efetiva do funcionário na construção, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola como possibilidade de realizar o contraditório, e construir uma nova forma de organização do trabalho pedagógico escolar que instale a coerência entre o discurso de gestão democrática e a aprendizagem de qualidade de todos os alunos.

O que se reivindica é uma organização escolar em que o trabalho e as relações em seu interior se dêem de modo a não contradizer a característica democrática do próprio ato educativo enquanto relação humano-genérica (Heller, 1995) por excelência, pois é nessa relação entre sujeitos que se dá transmissão e apropriação do saber historicamente produzido, característica exclusiva da espécie humana. (PARO, 1997, p.103)

Trata-se de enfrentar a concepção neoliberal de Projeto Político-Pedagógico como planejamento estratégico-empresarial concebido “como instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores” (VEIGA, 2001, p. 47)

Por contradição, o movimento decorrente de um processo de avaliação contínuo das práticas educativas do Projeto permite repensar e reformular algumas destas práticas com base na concepção de Projeto Político-Pedagógico emancipador.

o projeto político -pedagógico construído na sua visão de unicidade da teoria e da prática pressupõe, entre os dois pólos, relações de interdependência e reciprocidade. Uma relação de interdependência se efetiva por meio de “um processo complexo, no qual muitas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática”(Vasquez1997, p.233). Sob essa ótica, ambas se produzem mutuamente, reciprocamente, o que torna impossível separa-las para depois dicotomizá-las, como se a um elemento teórico correspondesse de forma direta e imediata um elemento prático e vice-versa” (VEIGA, 2001, p.56).

O projeto de escola que nasce desta concepção de homem de sociedade e de conhecimento pressupõe planejamento participativo. As diferentes concepções de planejamento (GANDIN, 1995, GENTILI, 1995) atendem, de um lado os defensores do planejamento estratégico como mecanismo de apropriação da realidade social com enfoque nas medidas operacionais que se articulam ao controle político das decisões e da qualidade total como forma de gerenciamento da missão da empresa ou órgão público para obter os resultados desejados. Essa versão de planejamento revela seu compromisso com a manutenção da sociedade capitalista, daí o seu caráter conservador. É esta concepção que orienta a aplicação dos recursos oriundos de financiamento de agências internacionais e determinam que a utilização dos recursos referem-se às metas a serem atingidas em decorrência das necessidades da reestruturação do capital.

Existe atualmente, na política educacional, uma poderosa, bem estabelecida e complexa ideologia do mercado e, relacionada a isso, uma cultura da escolha, as quais são baseadas em perigosas idealizações sobre o funcionamento dos mercados, sobre os efeitos da escolha por parte dos pais e sobre os incentivos dirigidos pelo “lucro”, na área de educação. (BALL, 1995, p.196).

Um dos aspectos que baliza a concepção neoliberal é a difusão da ideia de que a crise do Estado se deve a sua ineficiência, corrupção, baixa produtividade e que sua superação está no mercado que se funda na eficiência, qualidade, produtividade e equidade. O projeto neoliberal incorpora conceitos do mundo empresarial como “eficácia”, “produtividade”, “rendimento” e os aplica ao setor educacional reproduzindo as desigualdades e exclusões pertinentes ao setor econômico. A educação também sofre os impactos da considerável massa de trabalhadores excluídos do trabalho ou submetidos a condições precárias de trabalho.

Desta forma a, educação sai da esfera do direito social e passa a ser uma aquisição individual, uma mercadoria que se obtém no mercado segundo interesses de cada um/a e a capacidade de cada um/a obter o que quiser. O mercado é uma narrativa mestre no discurso educacional. Os propósitos econômicos do ensino se sobrepõem aos propósitos sociais e culturais(...) a desregulamentação das relações econômicas vem sendo acompanhada da desregulamentação dos direitos sociais. A educação é um bom exemplo deste processo”.(DEL PINO, 2001, p.81)

Por outro lado, a defesa do planejamento participativo como ferramenta estratégico-política que coloca o povo no lugar central das políticas públicas como sujeito das ações e, portanto da destinação dos recursos constitui o desafio para a construção de um Projeto Político-Pedagógico emancipador. Nesta perspectiva, o planejamento participativo constitui a ferramenta necessária à efetivação de um “Um projeto de sociedade centrada na solidariedade e igualdade que somente podem ser garantidas no espaço público” (FRIGOTTO,1996, p. 101).

Paro (2001) ao tratar a avaliação como processo pedagógico explicita as relações entre ensino e aprendizagem

o objeto de trabalho do ensino, o educando, é ao mesmo tempo objeto e sujeito. É objeto porque, como todo objeto de trabalho, é a “matéria” sobre a qual se aplica o trabalho e cuja transformação se busca, não certamente a transformação física, mas a transformação em sua personalidade viva por meio da aquisição da cultura (novos conhecimentos, valores, crenças, habilidades, competências etc.) Mas é também sujeito, do objetivo central da educação é precisamente a atualização histórica do homem. Este como ser ético, provido de vontade, se firma como ser histórico precisamente por sua condição de sujeito, de *autor*, condição esta que não pode ser negada sem que se negue sua própria condição humano-social” (PARO,2001, p.36)

Nesta ótica, o planejamento participativo (GANDIN, 1995) é a ferramenta adequada para construir o Projeto Político-Pedagógico porque assume uma dimensão política que explicita “para quem”, “para que” e “o que” de forma abrangente. Afirma Gandin que “o planejamento político serve à transformação, é um tipo (um nível) que sobressai nas épocas de crise, isto é, nas épocas em que a humanidade, uma sociedade ou um de seus setores se reestrutura” (p.37).

Uma análise crítica dos avanços do neoliberalismo nas reformas da educação e na sociedade entendidas como um todo constituído de complexas relações (FRIGOTTO,1995, 2001; GENTILI,1995,1996; SADER e GENTILI,1995) sinaliza o tamanho do enfrentamento político que professores, funcionários, alunos, pais e cidadãos defensores de um projeto de educação emancipadora devem empreender no sentido de (re)compôr forças políticas capazes de reverter este quadro que produz privilégios e amplia formas de exclusão social, econômica, política, cultural e educacional.

Neste sentido, é preciso reconhecer que a dimensão política do planejamento “nutre-se na ideologia, na filosofia, nas ciências” (GANDIN, 1995, p.37) e não dispensa uma compreensão clara e objetiva sobre a importância da dimensão operacional do planejamento que baseia-se nas técnicas. Se a primeira dimensão (nível) busca a direção, a finalidade; a segunda define as ações (o que fazer) para realizar o fim proposto.

A função do diretor, enquanto dirigente de uma escola organizada com base na gestão democrática, adquire relevância ao assumir coletivamente o processo de planejamento que coloca os interesses das camadas populares como a dimensão Político-Pedagógica do projeto da escola.

O caráter político desta abordagem revela-se na utilização de uma metodologia participativa que permite a atuação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, o que assegura as possibilidades de participação dos funcionários em todas as etapas do planejamento.

É neste contexto que o funcionário participa em condição de igualdade com os demais segmentos da comunidade escolar do processo de identificação dos problemas da realidade, no seu ponto de partida (marco situacional), cujo diagnóstico é decorrente de uma análise fundamentada nos pressupostos teóricos de uma pedagogia progressista (marco conceitual) que orienta também a definição das ações necessárias (marco operacional) à transformação da realidade inicial explicitada no marco situacional.

A definição clara e objetiva da concepção de sociedade, homem, educação, escola, conhecimento e práticas avaliativas na perspectiva dos pressupostos da gestão democrática enquanto administração colegiada deve assegurar o movimento de compreensão da realidade inicial (problemas identificados-diagnóstico:marco situacional) e a definição de ações que transformem esta realidade (marco operacional) Assim, não se pode ignorar ou reduzir a importância do planejamento participativo na condição de pressuposto da gestão democrática, como também não se pode secundarizar a sua importância metodológica na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública.

A concepção de planejamento participativo requer portanto uma participação responsável do diretor da escola na condição de coordenador do planejamento



político entendido enquanto utopia, enquanto sonho definido como ponto de chegada, da mesma forma que deve assegurar a participação colegiada na definição das ações necessárias à transformação da realidade como ponto de partida para atingir a utopia.

Neste sentido, Gandin (1994) destaca a importância da função do dirigente como responsável pela execução e avaliação do planejamento construído coletivamente, sob pena de irresponsabilidade ético-social.

Por isto é necessária, no planejamento, uma contínua atenção sobre as estruturas, tanto as mais próximas, sobre as quais temos poder direto e por isto podemos alterar, como as que nos envolvem mais globalmente, sobre as quais não podemos influir, ou pelo menos, manifestar nossa discordância como grupo, instituição ou movimento. Este é também modo real de intervir na realidade para o alcance dos resultados desejáveis, isto é, de participar com consciência na luta pela construção de uma sociedade que está em nosso horizonte de visão social" (GANDIN, 1994, p. 178)

## CONCLUSÃO

**Algumas reflexões sobre a (im) possibilidade de (não) participação do funcionário no Projeto Político-Pedagógico da escola em condições precarizadas de trabalho.**

O presente trabalho procurou investigar e sistematizar as formas de participação do funcionário no Projeto Político-Pedagógico da escola, a partir da apreensão das contradições e das possibilidades presentes na realidade histórico-social e do pressuposto de que nas relações sociais de trabalho, o homem pode construir a sua (de)formação humana.

A revolução de nossos dias é, desse modo, uma revolução no e do trabalho. É uma revolução no trabalho na medida em que deve necessariamente abrir o trabalho abstrato, o trabalho assalariado, a condição de sujeito-mercadoria, e instaurar uma sociedade fundada na auto-atividade humana, no trabalho concreto que gera coisas socialmente úteis, no trabalho social emancipado. Mas é também uma revolução do trabalho, uma vez que encontra no amplo leque de indivíduos (homens e mulheres) que compreendem a classe trabalhadora, o sujeito coletivo capaz de impulsionar ações dotadas de um sentido emancipador. (ANTUNES, 2000, p. 96)

A (im)possibilidade de participação do funcionário foi se revelando, na medida da compreensão das condições precarizadas de trabalho e no âmbito da concepção de gestão democrática que fundamenta a organização do trabalho pedagógico escolar.

Neste sentido, evidenciaram-se as relações autoritárias entre o diretor, professor e funcionário e discriminação decorrente das relações culturais, políticas econômicas e sociais com ênfase na classe social, nas desigualdades de escolaridade e na divisão social do trabalho

Esta perspectiva torna-se preocupante na medida em que revela a visão de mundo do professor sobre a própria classe trabalhadora, o que distorce ou limita a possibilidade de compreensão crítica da realidade social e da sua própria participação nas atividades educativas da escola, como também o reconhecimento do funcionário como profissional detentor de determinados saberes e de uma especificidade educativa característica de sua função.

Pôde-se compreender a fragilidade da participação do funcionário, a partir da precarização das condições de trabalho, mediante a explicitação do processo de flexibilização dos direitos sociais presentes na Gestão Lerner, consubstanciada nos mecanismos de contratação temporária utilizadas pelo próprio Estado através da ParanaEducação, Adejas e APMs. A insegurança gerada por estas formas de contrato impõe comportamentos de proteção ao “emprego temporário” o que resulta em “presença silenciada” ou de mera adesão às propostas vindas do diretor da escola, pois o funcionário reconhece que a continuidade de seu contrato depende destas “relações amistosas”.

Trata-se de repensar a concepção de gestão democrática apresentando para debate o próprio processo de eleição de diretor com sugestão de implantação de mudanças na duração do mandato e também restrição a apenas uma reeleição consecutiva, no sentido de ampliar as possibilidades de renovação das pessoas e portanto, alternância no poder.

Percebe-se claramente que a unificação sindical representou um grande impulso na luta pela melhoria da situação profissional e no enfrentamento contra as reformas que trazem em si mesmas a exploração e degradação do trabalhador e de suas condições de trabalho.

Por outro lado, a urgência da luta dos funcionários quanto à necessidade de conquistas imediatas, como garantia de emprego e aumento salarial, passaram a ser entendidas de forma descolada da carreira como se estas questões pudessem ser desvinculadas da luta maior que é a formulação de uma política pública que assegure os direitos sociais deste trabalhador, mas no contexto de uma carreira.

Outra conclusão significativa refere-se à necessidade de retornar à escola para concluir o ensino fundamental ou cursar o ensino médio quando for o caso, defendendo inclusive um plano de carreira que contemple o ensino superior.

Em termos da luta político-sindical, esta caracteriza-se como um embate permanente em razão da racionalidade da crise econômica que tem como pressuposto reduzir o papel do Estado, às custas da subtração de conquistas já realizadas pelos trabalhadores. Há que se avançar ainda no sentido de construir um discurso unitário quanto ao conceito “trabalhadores em educação”, no sentido de superar qualquer forma de discriminação ou secundarização da importância do trabalho do funcionário no âmbito da própria APP-Sindicato.

Não obstante todas estas questões, o funcionário é um trabalhador que sabe pensar o seu próprio trabalho. É capaz de defender sua concepção de mundo, de educação e de escola numa visão emancipadora.

É nesta perspectiva que se insere a possibilidade de participação crítica, ativa e responsável do funcionário na construção, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola, na ótica de uma concepção de uma gestão democrática que articule igualmente processos coletivos e emancipatórios dos trabalhadores em educação.

Para tanto, a organização coletiva dos trabalhadores da educação, precisa avançar no sentido de assegurar que o Estado formule uma política pública referente à carreira dos funcionários e no âmbito desta, a qualificação profissional e formação continuada, como estratégias que podem promover o processo de humanização do trabalhador.

Reconhece-se, portanto, a importância da dimensão educativa do trabalho do funcionário e a possibilidade de construir a unidade de trabalho por local de trabalho, na perspectiva de Projeto Político-Pedagógico emancipador.

Comecei a imaginar que tipo de escola ele teria a sorte (ou a desgraça) de conhecer. Não sei... Espero que seja uma que lhe permita distinguir a diferença entre dois pés descalços, entre um trivial descuido e uma brutal negação. Uma escola que o ajude a reconhecer a diferença entre dois pés descalços, e a sentir vergonha ao descobrir que, muitas vezes, só somos capazes de perceber a existência daquele que supostamente perdeu o sapato.(GENTILI,2001, p. 43)

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. **Considerações sobre o marxismo ocidental**. Trad. Marcelo Levy. Revisão técnica Emir Sader. São Paulo, S P: Editora Brasiliense, 1989.
- ANTUNES, R. Trabalho e precarização uma ordem neoliberal. In: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. (orgs). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; (Buenos Aires, Argentina): CLACSO, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?**: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2000.
- ARRUDA, M. Globalização e sociedade civil – repensando o cooperativismo no contexto da cidadania ativa. In: BOFF, L. e ARRUDA, M. **Globalização**: desafios socioeconômicos, éticos e educativos: uma visão a partir do Sul. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 49-102.
- AZEVEDO, J. C. **Escola Cidadã**: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N.S.C. (org.) **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo, 2000.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro, RJ: Edit. Guanabara, 1987.
- CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro, RJ: Editora da UFRJ, 2001.
- CASTANHO, S. E CASTANHO, M. E. L. M. (orgs) **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- CHOSSUDOVSKY, M. **A globalização da pobreza**: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. Tradução de Marylene Pinto Michael. São Paulo: Moderna, 1999.
- COCCO, G. **Trabalho e Cidadania**: produção e direitos na era da globalização. São Paulo: Cortez, 2000.
- CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 11-42.

COSTA, M. A educação em tempos de conservadorismo. In: EPPLE, M... /et al/ GENTILI, P. (org). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

COUTINHO, C. N.A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O e SEMERARO, G. (orgs) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, P. **A educação na cidade**: prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FELÍCIO, R. A unidade dos trabalhadores em educação. In: SERBINO, R. V. ... /et al/ **Formação de professores**. SP: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 303-328.

FREITAS, L. C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. In: **Educação & Sociedade**. Nº 27, p. 122-140, set. 1987.

\_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: EPPLE, M... /et al/ GENTILI, P. (org). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, P. e SILVA, T. T. da. (orgs.) **Escola. S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE Brasília, 1996.

FRIGOTTO, G. Educação e construção democrática no Brasil - da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. (orgs) **A cidadania negada: política da exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GENTILI, P. e ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

GENTILI, P. e SADER, E. (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo, S. P.: Paz e Terra, 1995.

GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. (orgs) **A cidadania negada: política da exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, P. e SILVA, T. T. da. (orgs.) **Escola. S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE Brasília, 1996.

LOURO, G. L. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SIVA, L. H. da e AZEVEDO, J. C. (orgs). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 1999.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Nelson Coutinho, Rio de Janeiro, RJ: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1985.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução Adail U. Sobral Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

KUENZER, A. Z. Educação cidadã, trabalho e desemprego: o possível como caminho para a utopia. In: AZEVEDO, J.C. de; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (orgs.). **Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação**. 2000, p. 353-368.

KUENZER, A.Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N.S.C. (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo, 2000.

KUENZER, A. Z. (org) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da fábrica**. As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARQUES, M. O. A construção do projeto político-pedagógico da escola e a identidade do educador. In: **Revista Espaço da Escola**. Livraria UNIJUÍ, n. 1, jul/set. 1991, p. 45-50.

MARX, K. **O dezoito brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Abril Cultural, 1985, col. Os pensadores.

\_\_\_\_\_. **O capital**. Livro I. Vol. 1, Rio de Janeiro, RJ: Edit. Bertrand do Brasil S. A. 1989.

\_\_\_\_\_. **O capital**. Livro I. Vol. 2, Rio de Janeiro, RJ: Edit. Bertrand do Brasil S. A. 1989.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Capítulo IV Inédito de O Capital. São Paulo: SP: Edit. Moraes Ltda, 1969.

MONLEVAD, J. **Funcionários das escolas públicas. Educadores Profissionais ou Servidores descartáveis?** Acorizal: MT, Edição Particular do Autor: s/d.

\_\_\_\_\_. **Sobre a profissionalização dos funcionários da educação**. Mimeo. s/d.

MARTINS, R.B. Educação para a cidadania: o projeto Político-Pedagógico como elemento articulador. In:VEIGA, I. <sup>o</sup> <sup>a</sup> e RESENDE, L. G. de. (orgs.) **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MOREIRA, A. F. B. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 100, p. 93-107, mar. 1997.

MOREIRA, A. F. B. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In:SILVA, L. H. Da e AZEVEDO, J. C. de (orgs.) **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NEVES, L. M. W. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido a sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In:SEMERARO,G e FÁVERO, O. (orgs) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NETO, J. M. Desemprego e luta de classe: as novas determinidades do conceito marxista de exército industrial de reserva. In: OLIVEIRA, M. A. de. (org.) **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Universidade Estadual do Ceará, 1996.

NÓVOA, A. A relação escola-sociedade: “novas propostas para um velho problema”. In: SERBINO, R.V. (et al) org. **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

OLIVEIRA, B. A. de. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

PARO, V.H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, SP: Ática, 1997.



\_\_\_\_\_. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **Qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PINO, A. Escola e Cidadania: apropriação do conhecimento e exercício da cidadania. In: SEVERINO, A. J. et al. **Sociedade Civil e Educação**. Campinas, SP: Papirus: CEDES; São Paulo: Ande: Anped, 1992, p. 15-24.

PRAIS, M. de L. **Administração colegiada na escola pública**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto Político-Pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Produzir para viver: os caminhos da produção não-capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Reinventar a emancipação social: pra novos manifestos; 2).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensino público e algumas falas sobre universalidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SEVERINO, A. J. **O projeto Político-Pedagógico:** a saída para a escola. In: Revista de educação da AEC. N. 107, abr/jun. p. 81-91.

SEMERARO, G. Recriar o público pela democracia popular. In: SEMERARO, G. E FÁVERO, O. **Democracia e construção do público no pensamento Educacional brasileiro**. (orgs) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOUZA, S. A. de. **Gestão Escolar Compartilhada:** democracia ou descompromisso? São Paulo: Xamã, 2001.

SOUZA, J. V, de. Avanços e recuos na construção do Projeto Político-Pedagógico em rede de ensino. In: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. de (orgs). **Escola: espaço do projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SUÁREZ, D. Políticas públicas e reforma educacional - a reestruturação curricular na Argentina. In: SILVA, L. H. Da e AZEVEDO, J. C. de (orgs.) **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES, C. A. **Estado, privatização e política educacional** – elementos para uma crítica ao neoliberalismo. In: Michael W. Appel... /et al; Pablo Gentili (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, S. E CASTANHO, M. E. L. M. (orgs) **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P. A. e FONSECA (orgs). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, Z de P. A. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. de (orgs). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.